2

Vol. 2, n. 2, 2020.

REVISTA Jataí

Faculdade Rudolf Steiner

REVISTA Jataí

Faculdade Rudolf Steiner

Coordenação Editorial
Marcelo Rito
Maria Auxiliadora F. Baseio
Maria do Carmo L. Abi-Sâmara
Melanie Gesa Mangels Guerra

Conselho Editorial
Allan G. da Silva (FRS)
Constanza Kaliks G. (Goetheanum)
Cristiano Camilo Lopes (UPM)
Cristina Ferreira Mansberger (FRS)
Daniela M. Meirelles (FRS)
Dayse Cristina Araújo da Cruz (FRS)
Elaine Marasca (USP)
Elisa Vieira (UENP)
Guilherme M. V. de S. Oliveira (USP)
Jonas Bach Junior (UFTM)
Juliana Klein Tedesco (FRS)
Karla Neves (FRS)
Lígia Maria C. Silva Cortez (ESCH)
Manoel Francisco Guaranha (UNISA)
Maria Florência Guglielmo (FRS)
Maria Zilda da Cunha (USP)
Nilson Machado (USP)
Oscar Vilhena Vieira (FGV)
Paula Franciulli (FRS)
Tarita de Souza (FRS)

Avaliadores Ad Hoc
Allan Gonçalves da Silva (FRS)
Ana Paula P. e Chaves Giorgi (UNESP)
Bete Flory (FRS)
Cristina Ferreira Mansberger (FRS)
Dayse Cristina Araújo da Cruz (FRS)
Karla Neves (FRS)
Manoel Francisco Guaranha (UNISA)
Maria Clarissa Mendes (FRS)
Maria Florência Guglielmo (FRS)
Paula Franciulli (FRS)
Tarita de Souza (FRS)

Revisão
Fabiana Camargo Pellegrini

Diagramação
Sabrina Faustino

Imagem da Capa
Maria Clarissa Mendes (FRS)

Editora
Terceira Margem

Colaboração
Erika dos Anjos Gonçalves Mota

Copyright © 2020 Faculdade Rudolf Steiner
Todos os direitos são reservados à Faculdade Rudolf Steiner

Revista Jataí
Faculdade Rudolf Steiner
São Paulo
Rua Job Lane, 900
Alto da Boa Vista
São Paulo, Brasil
CEP:04639-001
Telefone: (5511)56869863
E-mail: jatai@frs.edu.br
http://faculdaderudolfsteiner.edu.br

Editorial

Prezados leitores,

É com muita satisfação que apresentamos o segundo número da Revista Jataí, uma publicação da Faculdade Rudolf Steiner, cujo objetivo é ser um espaço para reflexão sobre temas relevantes das Ciências Humanas, em perspectiva interdisciplinar, que dialogam – em algum nível – com as propostas de Rudolf Steiner.

Esta segunda edição, que tem como dossiê **Educação 2020: perspectivas e desafios em tempos de emergência,** reúne e amplia discussões interdisciplinares sobre educação durante o período da pandemia da covid-19 no Brasil e em outras partes do mundo.

Estamos vivenciando, em 2020, uma experiência de isolamento social inaudita, que nos tem levado a modificar ritmos de vida, rotinas de trabalho, estudo, relações sociais. Hábitos, modos de vivenciar a casa, a rua, a escola vêm sendo drasticamente alterados. A educação foi um dos âmbitos que sofreu grande impacto diante dessas mudanças, alterando formas de relação entre alunos, professores e famílias.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) revelou dados assustadores, que evidenciam que, pelo menos 85 países fecharam estabelecimentos de ensino para conter a transmissão do vírus. Desse modo, mais de 776 milhões de alunos, entre crianças e adolescentes, ficaram fora das salas de aula. No Brasil, foram 52,8 milhões de alunos afetados, da educação infantil ao ensino superior. Destaca-se um triste cenário, sobretudo em países pouco desenvolvidos, em que a falta de acesso às novas tecnologias, que caracterizam uma necessária pedagogia a distância, impossibilita a formação educacional.

Nesse contexto, emergem perguntas: Qual é a potência e a essência do que vem acontecendo? O cenário de exceção acorda perguntas e demanda reinvenções. De que maneira esta experiência contribui para projetarmos futuras transformações na área educacional? Quais os desafios que se interpõem no âmbito da educação neste contexto emergencial?

A fim de registrar observações e experiências, analisar, produzir e compartilhar ideias sobre essas mudanças e impactos providenciados pela pandemia, a segunda edição da Revista abre espaço para debater a educação em 2020, circunscrevendo reflexões interdisciplinares que engendram o fazer educativo em suas potencialidades e desafios.

Não casualmente, contamos, neste número, com uma ampla variedade de relatos de experiência, sobretudo de professores que se orientam pela pedagogia Waldorf, bem como de docentes que embasam seus trabalhos em outras linhas pedagógicas, em ambientes formais e não formais de educação, públicos ou particulares.

Era esperado que, em um momento de ruptura dos ritmos da vida e consequente exacerbação dos sentimentos, as experiências fossem amplamente valoradas e com elas a arte de narrar – esse saber que emerge da tensão entre o conhecimento e a vida humana, sendo inseparável do indivíduo. Como nos ensina Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 25-26), a experiência constitui-se como "aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma". Por isso, o gesto de interrupção implica parar para pensar, olhar, escutar, sentir, suspendendo o automatismo da ação, um cultivar da atenção para a arte do encontro. Essa emergência ímpar, que tem nos desafiado como humanidade, gerou experiências diversas e ao mesmo tempo singulares, únicas e irrepetíveis. O sujeito da experiência, aberto à própria transformação, expressa, em sua força, o saber – distinto da informação – e a práxis – distinta da técnica. É o que podemos conferir no conjunto de relatos de experiências registrado nesta edição.

Além desses preciosos textos, marcados pela cadência dos sentimentos e da subjetividade, contamos com artigos e estudos de caso que, de forma analítica, trazem importantes reflexões sobre a pandemia, bem como outros temas igualmente pertinentes.

Ademais, poderemos apreciar três entrevistas sobre essa temática emergencial, tocando em questões que envolvem o imaginário, por Marcos Ferreira-Santos; bem como o impacto da experiência virtual nos doze sentidos tratados por Rudolf Steiner, pelo Dr. Blanning, além

da percepção da educação remota por parte dos alunos da Faculdade Rudolf Steiner, representados pelo Centro Acadêmico.

Por fim, a edição contempla uma resenha, realizada por Vanda Elisa de Farias Raulino, sobre resiliência, um tema que atravessa o contexto vivenciado, além da tradução do texto *Para a visibilidade do invisível,* de Constanza Kaliks, e um ensaio escrito por Sérgio Esteves.

Todos os textos publicados neste número, em língua materna ou estrangeira, convergem para o propósito de ampliar nossa compreensão sobre as vicissitudes do tempo presente, bem como para abraçar diálogos diversos e estender o alcance de nossas discussões para outros territórios de pensamento e sentimento, de experiências de vida e reflexão.

Os editores

Sumário

ARTIGOS E ESTUDOS DE CASO (DOSSIÊ)

A perspectiva salutogênica e a Pedagogia Waldorf
Elaine Marasca | 11

2020: Um ano em que vidas importaram
Marcelo Rito | 43

O ensino virtual em tempos de pandemia e os doze sentidos humanos
Paula Franciulli | 69

Observação do desenho de uma criança em tempos de pandemia
Milena Flória-Santos | 89
Ana Laura Essado de Figueiredo e Santos
Sandra de Souza Lobo Stirbulov
Edson Lima Santos

Compartilhar o caminho interior entre educadores de forma criativa: um estudo de caso
Felicia Siemsen | 117
Tania Stoltz

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Travessia: relato de experiência e reflexões de uma professora em quarentena
Mariana Bugano de Alcantara | 145

Apoio pedagógico da EWRS/SP: desafios da atuação em tempos de pandemia
Maria Florencia Gugliemo | 159

Os desafios do ensino remoto na escola pública: considerações práticas e acadêmicas
Rosana Munutte da Silva | 169

Cantar em rede – desafios e descobertas: relato de aulas de canto coral na graduação da Faculdade Rudolf Steiner
Tarita de Souza | 183

Registros de observação fenomenológica do brincar das crianças na educação
Sandra Eckschmidt | 191
Rosemeire Laviano

Associação Comunitária Monte Azul: relatos em tempos de pandemia
Susanne Charlotte Rotermund | 205

A escola inspirada no lar, o lar que acolhe a escola: a Educação Infantil Waldorf em tempos de isolamento social
Glauce Kalisch | 225

O ensino do espanhol como língua estrangeira na escola Waldorf: Bitulá como recurso pedagógico durante a pandemia de 2020
Nadia Burgos | 233

Pedagodia waldorf ou pedagogia Mc Donald's?
Jonas Bach | 249

Relato de experiência: vivenciando a época de Micael: o chamado da educação brasileira em tempos de pandemia.
Grupo de Micael | 255

ENTREVISTAS
Entrevista com Dr. Adam Blanning | 265
Entrevista com Marcos Ferreira-Santos | 273
Entrevista com Centro Acadêmico | 283

RESENHA
Resiliência: o segredo da força psíquica, de Christina Berndt
Vanda Elisa de Farias Raulino | 291

TRADUÇÃO
Para a visibilidade do invisível, de Constanza Kaliks
Markus Erwin Brose | 297

ENSAIO
Criação compartilhada de valor: uma introdução
Sérgio Esteves | 303

ARTIGOS E ESTUDOS DE CASO
(DOSSIÊ)

A perspectiva salutogênica e a Pedagogia Waldorf

Elaine Marasca*

* Médica pneumologista com formação em Medicina Antroposófica. Pós-doutoranda no Programa de Pesquisador de Pós-Doutorado (PPPD) da Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisadora Lapacis – Saúde Coletiva – Unicamp. E-mail: emarasca@lucasterapeuticum.com.br.

Resumo

O desenvolvimento humano, em sua integralidade, recorre necessariamente à qualidade de saúde e educação conferidas aos sujeitos no percurso de sua existência. O objetivo desse artigo é apresentar, em um ensaio argumentativo, a possibilidade de a Educação conter, intrinsicamente, um caminho para a saúde, a partir de dois conceitos que comungam da premissa da integralidade humana como alicerce para um desenvolvimento saudável – a Pedagogia Waldorf e a Salutogênese. A Salutogênese concebe a saúde como uma integralidade passível de aprendizado. A concepção de ensino Waldorf, pautado na abrangência das dimensões humanas, respeitando os ritmos de desenvolvimento, com estímulo igualitário das instâncias do Pensar, Sentir e Querer, edifica uma estrutura interna na qual a saúde pode evidenciar sua presença, conduzindo os educandos a um desenvolvimento potencialmente salutogênico.

Palavras-chave: Saúde. Educação. Pedagogia Waldorf. Salutogênese.

Abstract

Human development, in its entirety, necessarily relies on the quality of health and education conferred to the subjects in the course of their existence. The objective of this article is to present, in an argumentative essay, the possibility of Education intrinsically containing a path to health, based on two concepts that share the premise of human integrality as a foundation for healthy development – Waldorf Education and Salutogenesis. Salutogenesis conceives health as an integrality that can be learned. The Waldorf education conception, based on the scope of the human dimensions, respecting the rhythms of development, with equal stimulation of the instances of thinking, feeling and will, builds and internal structure in which health can show its presence, leading students to a potentially salutogenic development.

Keywords: Health. Education. Waldorf Pedagogy. Salutogenesis.

Introdução

Este texto se compõe de um recorte de nossa pesquisa de doutorado (2017), que buscou confirmar congruências entre a salutogênese de Aaron Antonovsky e a Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner, acrescido de estudos posteriores. A pesquisa ocorreu com professores do Ensino Fundamental de três escolas Waldorf: uma no Brasil e duas na Alemanha. Os achados demonstraram que os professores pesquisados conduziam suas atividades respeitando os ritmos e o desenvolvimento físico, anímico e espiritual, ao estimular igualitariamente pensar, sentir e querer, concorrendo, assim, para uma formação integral, admitida aqui como base para um desenvolvimento saudável. Concluiu-se que a Pedagogia Waldorf, por sua abrangência, coerência metodológica e estrutura de ensino, preenche, como enfatizado pelos professores, os requisitos de um ensino salutogênico.

Optou-se por apresentar esse trabalho com o seguinte fluxo: considerações sobre o binômio saúde-educação e sobre os conceitos de Pedagogia Waldorf e Salutogênese. Segue-se um aprofundamento das bases epistemológicas da Pedagogia Waldorf e as possíveis congruências entre os dois conceitos.

O binômio saúde-educação

Saúde e Educação encontram-se imbricados de tal modo que permitem que suas categorias sirvam de suporte e análise uma da outra, podendo esse binômio, paradoxalmente, se expressar como uma unidade. Há que se considerar que “os métodos de ensino não só têm consequências na aprendizagem, como também são relevantes em relação à saúde” (MARTI, 2003, p. 12).

Desde a Grécia Antiga, saúde sempre teve um caráter de totalidade. Sócrates, em diálogo com Fedro, argumenta que não se pode entender a natureza da alma sem conhecer a natureza do todo (PLATÃO, 1975).

Outros pensadores contemporâneos interessados em saúde e educação também corroboraram com essa ideia: por exemplo, o conceito de saúde, para Reich (1897 – 1957), está atrelado ao amor, trabalho e

conhecimento. Para Winnicott (1896 – 1971), saúde se desenvolve no existir em continuidade com o mundo. Foucault (1926 – 1984) também relaciona a saúde de maneira ampliada, sugerindo, numa espécie de respiração, um duplo caminho: a busca de si e de aumentar a percepção do mundo.

De um modo geral, saúde e educação são instâncias humanas complexas, que se regulam e se subsidiam ao longo de toda vida.

Para Minayo (1994), saúde é um fenômeno clínico e sociológico vivido culturalmente.

Pode-se detectar as relações entre saúde e aprendizagem em Antunes e Pericardis:

> [...] saúde é o alicerce essencial que alimenta o crescimento, a aprendizagem, o bem estar pessoal, a satisfação social, a produção econômica e a cidadania construtiva, constituindo-se como recurso fundamental de uma nação. (ANTUNES; PERICARDIS, 2010, p. 11).

A partir de 1997, a Organização Mundial da Saúde preconizou: saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental, social e espiritual, não apenas ausência de doença. Apesar de certa discordância com esse enunciado, interessa-nos pontuar a inclusão da categoria espiritual a partir dessa última revisão, apontando para a incorporação de todas as dimensões humanas, antes alijadas desses círculos, cuja integração passa a admitir construções teóricas de caráter epistemológico (VASCONCELOS, 2009).

Para Valla (2001), a inclusão da categoria espírito significa um avanço também para a educação em saúde, por elaborar a articulação da subjetividade e outras dimensões humanas, delineando interações entre educador e educando, reforçando o caráter de integralidade na educação.

A apropriação do termo “integralidade” nos sistemas encampados pela Antroposofia – que incluem a pedagogia, a medicina, a agricultura, entre outras – aponta para a condição de totalidade que acompanha as bases epistemológicas propostas por Steiner, nas condições e constituições que ele refere como integralizadoras, com

vistas à multidimensionalidade que se encontra desenvolvida nos seres humanos e que, por meio das práticas oferecidas por esses saberes, podem contribuir para que elas sejam despertadas e habilitadas.

Desde a tenra idade, os indivíduos são requisitados a estruturar em suas vidas o binômio saúde-educação de maneira a conquistá-lo e preservá-lo coerentemente.

Para essa conquista, é necessário um profundo conhecimento do humano em sua integralidade, o que inclui seu corpo físico, sua alma (ou psique) e seu espírito (STEINER, 2008a).

Os desenvolvimentos psicológico e espiritual têm seus padrões próprios e, juntamente com o biológico, influenciam-se reciprocamente. É nessa interação tríplice, que a Antroposofia se baseia para definir a integralidade humana (BACH, 2007).

Segundo Thomas Marti (2003), saúde não é um estado definido por valores normatizados, porém por uma singularidade. Não há saúde uniforme, cada ser humano carrega em si o seu estado de saúde.

O estado de doença é, comumente, consequência de isolamento ou *des-integração* de processos, funções ou substâncias (GLÖCKER, 2003).

A partir dessas considerações, pode-se propor que saúde depende de forças individuais e coletivas que se constroem durante toda a vida, nas vivências do cotidiano, abarcando, também, o espaço escolar. É nos espaços intra e extraescolares que os indivíduos, no confronto diário com o mundo e suas relações, tecem fio a fio seus suportes, equilíbrios e desequilíbrios, de modo a se posicionarem ora mais próximos da doença, ora mais próximos do estado de saúde.

A educação, em sua complexidade, abrange todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Educar também significa humanizar, ou seja, auxiliar com mudanças pessoais que impulsionem o desenvolvimento e o crescimento pessoal e social (LIMA et al.,2000).

Parte do processo educativo se ocupa em ensinar o ser humano a *ser* humano. “Nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo” (SAVATER, 2006, p. 29). Só se torna verdadeiramente

humano aquele que aprender a ser humano. As características humanas são despertadas por outros seres humanos. É preciso um modelo que inspire e impulsione cada "candidato" a conquistar esse título; por isso, a importância dos adultos que recebem, convivem e orientam esse ser na construção de sua própria vida, especialmente pais e professores.

A escola é o lugar para se preparar e acompanhar, com coragem, a revelação do conhecimento do outro, seu desenvolvimento e seus enigmas (SELG, 2020).

Segundo a pedagogia de Rudolf Steiner, o aprendizado requer a ativação do ser humano por inteiro. Quando, por exemplo, realizam-se cálculos, não só o processo cognitivo é acionado, mas a irrigação sanguínea do sistema muscular, da pele, as funções cardíacas e outras funções corpóreas também são ativadas (MARTI, 2003).

Qual seria, então, o papel da educação no desenvolvimento de indivíduos saudáveis? Seria possível, por meio de um método pedagógico, como o estruturado na Pedagogia Waldorf, tangenciar tal abrangência?

A Pedagogia Waldorf

Como se sabe, Rudolf Steiner (1861 – 1925) foi o fundador do movimento que se denominou Antroposofia. Nascido em Kraljevec, Áustria, doutorou-se em Filosofia, em 1891, com a tese *Verdade e Ciência*, pela Universidade de Rostock, Alemanha. Trabalhou em Weimar, Alemanha, por sete anos (1890 a 1897), no arquivo Goethe – Schiller, onde também desenvolveu atividades literário-filosóficas, sendo dessa época (1894) sua obra fundamental: *A Filosofia da Liberdade* (STEINER, 2008b).

Em verdade, o movimento antroposófico, desde o início, teve como objetivo atuar na vida, especialmente nas áreas social, artística, científica e, acima de tudo, na pedagogia, oferecendo ferramentas para solucionar problemas da vida prática (STEINER, 2008a).

> A principal consequência do caminho trilhado pelo movimento antroposófico, em suas várias fases, foi o processo didático-pedagógico onde desembocou. (STEINER, 2008a, p. 28).

Assumida por Rudolf Steiner, nasce em 1919, em Stuttgart, a primeira Escola Waldorf, que, segundo ele, deveria encampar todo o anseio social da humanidade e adaptar-se às realidades do lugar, da época, de qualquer contexto em que estivesse, sem preconceitos ou julgamentos (credo, raça/etnia, cultura), procurando engajar-se legalmente onde estivesse, da melhor forma possível. Uma das bases da Pedagogia Waldorf se instala na concepção da Trimembração Social, que diz respeito aos três setores do organismo social, os quais com liberdade e independência deveriam organizar toda a questão social: o político, o econômico e o espiritual (STEINER, 2011).

Segundo a Waldorf World List (2020), atualmente a Pedagogia Waldorf está presente em 67 países; são 1.214 escolas e 1.857 jardins de infância. No Brasil, são 88 escolas afiliadas, 170 em processo, 16 mil alunos e cerca de 1.700 professores (FEWB, 2020).

Em todo mundo, há escolas Waldorf organizando-se e adaptando-se às políticas e às diferenças culturais, porém regidas pelo mesmo fio condutor: o desenvolvimento igualitário do pensar, sentir e querer. Essas três qualidades, constituintes internas do ser humano, comportam além dos processos físico-químicos, a estrutura anímica como instância integralizadora das relações causais com a realidade, dirigindo-se a um desenvolvimento global, capaz de imprimir sentido à vida.

O privilégio ao intelectualismo, praticado em alguns métodos pedagógicos ainda hoje, recorre a uma base abstracionista que pode impedir essa aproximação e a consequente integração dos constituintes anímicos, promovendo uma "flutuação" do conhecimento, dificultando o seu "pouso" na realidade.

Para Lievegoed (1991), a integralidade se realiza nas inter-relações entre o desenvolvimento biológico (físico), o psicológico (anímico) e o espiritual.

Sabe-se que o desenvolvimento físico organiza-se principalmente na primeira infância e alicerça os desenvolvimentos ulteriores.

Por isso, como meta,

> o que deveria ser a tarefa do educador seria levar o aluno à livre utilização de sua corporalidade física,

> que se tornaria o substrato para a ação do anímico--espiritual. (STEINER, 2008a, p. 209).

Portanto, o conhecimento antroposófico do ser humano, que orienta a arte da educação dele derivado, está focalizado "em primeiríssima linha, no elemento físico-corpóreo no homem" (STEINER, 2008a, p. 207), garantindo o desenvolvimento equivalente de seu componente anímico-espiritual que, juntos, organizam sua integralidade, concorrendo para um desenvolvimento saudável.

Na Antiguidade, a educação era vista como cura, ou seja, o processo de educar era equivalente ao processo de curar o ser humano. Segundo Rudolf Steiner (2013, p. 120),

> [...] para uma cosmovisão abrangente, o professor é um sanador do mesmo modo como o é um médico; os processos de cura aplicados pelo médico encontram-se apenas em um nível diferente, mas quanto à sua essência, são os mesmos que o professor emprega.

Por várias vezes, Steiner chamou a atenção para o fato de o pedagogo, até certo ponto, ser um curador como o é o médico, se partirmos de uma visão ampla do conhecimento do homem e do mundo. O médico que quer curar, no verdadeiro sentido, deve ter viva, em seu interior, a arte da educação em seu sentido mais amplo (STEINER, 2013). Com isso, não se está apontando terapias ou outras formas de cura; é o próprio ensino que deve dirigir saudavelmente o desenvolvimento infantil: nas formas, nos conteúdos, nos tempos e movimentos.

Nesse sentido, "a atuação do professor através do ensino deverá fortalecer as forças saudáveis da criança" (STEINER, 2008a, p. 31).

Quando se fala que o professor, especialmente nas escolas Waldorf, é o responsável por manter as condições saudáveis da criança, é preciso conhecer essas condições, que se apresentam com mudanças quantitativas e qualitativas.

Segundo Thomas Marti (2003, p.7):

> A saúde em sentido mais amplo, tem a ver, com resistência corporal, força anímica e clareza espiritual. Promover essas capacidades deveria ser

> a maior preocupação da pedagogia: todas as atitudes pedagógicas devem impulsionar e dar suporte ao desenvolvimento salutar corporal, anímico e espiritual da criança. Nesse sentido, a pedagogia de Rudolf Steiner se compromete a promover a saúde.

Isso equivale dizer que, para um desenvolvimento saudável, deverá haver respeito aos requisitos que, passo a passo, vão construindo órgãos e sistemas que "germinaram" até o nascimento e, após esse evento, assumem, cada qual em uma cronologia própria, a estruturação que irá conferir aos indivíduos sua singularidade física, componente fundamental de sua individualidade.

Cada ser humano se apropria de seus sistemas, que, apesar de serem comuns a todos, têm sua construção atrelada aos acontecimentos físicos, anímicos e espirituais pelos quais cada ser humano é impactado diferentemente.

O sistema imunológico, por exemplo, é edificado segundo as necessidades que se apresentam durante o decorrer da vida. Concorrem, para esse fim, formações e movimentações celulares, de acordo com os processos "patológicos", geralmente infecciosos, na primeira infância. Ao designarmos patológicos com aspas estamos indicando que, segundo a medicina antroposófica, derivada da mesma filosofia, não seria tão patológica a presença de infecções na primeira infância, pois, além de movimentar e, portanto, exercitar e fortalecer o sistema imunológico, essa condição também auxiliaria os indivíduos a construírem sua própria morada, o instrumento com o qual terão de lidar por toda vida – o seu corpo físico.

Os processos infecciosos, portadores de calor (febre) e potenciais secreções (mucoproteicas), seriam fortes aliados nas trocas de condições celulares herdadas, propiciando ao organismo preencher-se de processos autodeterminados e autoproduzidos, o que, em outras palavras, significa apropriação, construção e preparação, que organizam o aprofundamento do próprio EU. Deixa-se claro que esse conceito não afasta intervenções terapêuticas necessárias, respeitando-se as necessidades de cada caso.

Como relata Hurrelmann (1997 apud MARTI, 2003), hoje em dia as chamadas "doenças infantis" que traziam febre (sarampo, catapora, caxumba, rubéola etc.) estão sendo substituídas pelos assim denominados

"males não específicos", como: nervosismo, agitação, distúrbios de sono e alimentação, sem contar as alergias (doenças frias), que, desde a década de 1950, vêm crescendo e se manifestando em dobro.

Segundo o mesmo autor, estima-se que, aproximadamente 1/3 dos jovens com idade média de 12 anos, usam algum tipo de medicamento como calmantes, analgésicos etc. pelo menos uma vez por semana. Também são diagnosticados em crianças e jovens problemas físicos e/ou psíquicos que antes eram típicos dos adultos, como: fobias, agressão, depressão, dificuldades de relacionamento social etc.

Outro estudo, de Mersmann (1998), revelou em crianças de 6 a 14 anos um aumento de patologias ligadas ao sistema músculo-esquelético, como: escoliose, problemas de motricidade grossa e fina, distúrbios motores, visuais e auditivos, bem como obesidade.

A pesquisa constatou ainda, nessa mesma faixa etária: 12,7% das crianças apresentavam problemas de fala; 18,3% hipercinesia, agitação, inquietude.

Esses dados apontam, inequivocamente, para uma relação corpórea deficitária, consequência da imobilidade física que carrega consigo uma hipofunção dos sentidos desde a primeira infância, com impactos na saúde presente e futura dessas crianças.

Rudolf Steiner, em um ciclo de palestras em 1920, deixa claro que o trabalho pedagógico, no sentido de geração e manutenção da saúde, não se dirige a crianças doentes, mas a crianças saudáveis. O educador deve atuar como um "sanador", não no sentido terapêutico, mas no sentido de dar suporte à manutenção das forças saudáveis da criança. A questão é: como, por meio do ensino, ou seja, da estruturação do trabalho didático-pedagógico baseado nos conhecimentos dos constituintes da integralidade humana presentes no complexo epistemológico da Pedagogia Waldorf, podem ser fortalecidas as forças saudáveis, respeitando-se o movimento natural do fluxo de crescimento e desenvolvimento integral das crianças, rumo ao desenvolvimento de seres humanos capazes de viver, saudavelmente, em liberdade?

Para Steiner, a saúde do ser humano está atrelada às suas forças espirituais, portanto individuais. A doença se encontra em sua natureza involucral (hereditariedade, meio ambiente). A pedagogia teria, como tarefa, buscar saúde, reconhecendo a individualidade espiritual de cada

criança, cuidando do invólucro, para que ela seja capaz de estruturá-lo e integrá-lo ao seu desenvolvimento (MARTI, 2003).

Ao se tomar por base a Pedagogia Waldorf, ter-se-á indicações para apontar, segundo sua abrangência, um caminho que desemboca na constituição de um ser humano integral, pois essa conquista se realiza quando são respeitados os ritmos humanos, reconhecidos os momentos corpóreos e oferecidos os estímulos adequados às suas demandas, aspectos observados nessa metodologia de ensino.

Nesse sentido, esse sistema busca auxiliar o livre desdobramento das forças plásticas que, partindo da cabeça (pensar), dirigem-se, em um trabalho minucioso, para todo o organismo. Assim como, por intermédio do seu método, vai ao encontro do sistema respiratório e circulatório – na região do tórax (sentir) – e do desenvolvimento sadio e livre das forças musculares e sua correta relação com os ossos e com o metabolismo – abdômen e membros (querer).

Por outro lado, para uma escola que se quer geradora e promotora de saúde, há que se inserir em uma antropologia abrangente, agregando: planos de ensino, seleção das matérias, estruturação das aulas, métodos e meios de ensino, horários, boletins, construção arquitetônica, estrutura social do colegiado, enfim, toda a comunidade escolar e seu embasamento político-educacional na sociedade (MARTI, 2003).

Considera-se, ainda, que o método de ensino Waldorf mira especialmente auxiliar o desenvolvimento dos indivíduos no que tange à sua própria humanidade, procurando integrar todos os processos didáticos, teóricos e práticos, evitando rigidez e fragmentações.

Não se pode abordar a Pedagogia Waldorf por meio de disciplinarizações. Para Steiner, o ser humano é uma unidade e sua educação deve seguir um desenvolvimento que só pode acontecer sem fragmentações, sejam elas praticadas em qualquer âmbito da estrutura humana.

Assim como no organismo humano, não é possível manter a vida sem que haja uma interação orgânica (os pulmões dependem do coração, que depende dos rins e do fígado etc.), da mesma forma, para aprender, o ser humano precisa acionar uma rede de processos, relações e contextualizações que toquem e/ou despertem sua realidade e, junto

com ela, impulsionem um interesse íntimo rumo à cognição (MARASCA, 2017).

Por meio do *ensino em épocas*, reconhece-se, também, o princípio da transdisciplinaridade. Nas escolas Waldorf, todos os professores abordam os temas em seus diversos ângulos – pais, médicos, funcionários, auxiliares e pessoal administrativo –, unem-se num objetivo comum: o melhor desenvolvimento individual dos educandos, concorrendo para um aprendizado flexível, congruente com sua prontidão e ritmo, com vistas à criação de um ambiente saudável.

Trabalha-se com a realidade próxima dos educandos, com a disposição das próprias qualidades humanas, como solidariedade, respeito, alteridade, responsabilidade, amorosidade, no sentido de um aprendizado que leve essa realidade a fazer sentido (significância); que possa ser compreendida (inteligibilidade) e manuseada (manuseabilidade), buscando adequar um fluxo saudável de atividades e conteúdos, coincidente com as características do conceito de salutogênese (ANTONOVSKY, 1997), que apresentaremos a seguir.

A salutogênese e o senso de coerência

O conceito de salutogênese é uma proposta do sociólogo Aaron Antonovsky (1923 – 1994), elaborada a partir da década de 1960, quando pesquisava sobreviventes de campos de concentração, que apresentavam bom estado de saúde física e psíquica.

A palavra "Salutogênese" tem, em sua etimologia, a junção da palavra latina "salus, salutis", que significa "saúde", e "genesis", de origem grega, que quer dizer "origem": Salutogênese é o mesmo que origem da saúde, apontando para a busca das razões que levam as pessoas a se manterem saudáveis.

Essa é uma concepção contrária ao paradigma hegemônico da patogênese, dirigido para a origem das doenças, voltado a conhecer o agente causal, geralmente externo, uma bactéria, um vírus etc.

A salutogênese propõe novos questionamentos diante de estados de saúde e doença:

– Quais fatores biográficos contribuíram para se chegar àquela situação?

– Como indivíduos expostos aos mesmos mecanismos (guerras, catástrofes, epidemias etc.) não são afetados da mesma maneira?

Nesse percurso, a salutogênese se serve do conceito de resiliência, que indica a potencial capacidade de se retornar ao estado próximo da normalidade após sofrer pressões dos mais variados níveis. Algumas pessoas parecem apresentar maior resistência diante de estados potencialmente estressores, lançando mão de uma série de recursos físicos e psíquicos, adquiridos por meio de *aprendizados* durante a vida. Esses saberes são colocados a serviço de uma "mobilização ativa" (ANTONOVSKY, 1997), seja ela externa ou interna, que as protege, evitando que o estresse se transforme em doença. Outras pessoas parecem não ter esses recursos disponíveis e, assim, não resistem.

Ao se indagar sobre recursos de resistência, coloca-se o foco na pessoa por inteiro (ou seja, na biografia, na história de vida do sujeito) e não somente nos sintomas, convergindo para o conceito de integralidade, que coincide com a proposta de ensino Waldorf e também da medicina antroposófica.

A salutogênese propõe que se construam, graças a um *aprendizado* constante, recursos de resistência que se originam não só no projeto de autocultivo, de valores, significados individuais e coletivos, que passam necessariamente pelo período escolar, mas também no acesso a programas sociais, de saúde pública, junto a uma relação saudável com o ambiente, entre outras (MORAES, 2006).

Para Antonovsky (1979), saúde não é um estado de homeostase (estável), mas, ao se confrontar com influências danosas, deve ser restaurada continuamente (heterostase); saúde e doença não são estados mutuamente exclusivos, mas polos extremos em uma conexão contínua (saudável/não saudável); nos intervalos, encontram-se estados de saúde e doença relativos.

O autor propõe uma distinção entre tensão e estresse, conceituando a primeira reação como tensão psicológica, que pode evoluir para estresse, dependendo do valor dado ao estímulo e à capacidade de superação de cada indivíduo. A dimensão mais importante que determina o ápice dessas reações de valor e superação, como Antonovsky a entende, é por ele denominada de Senso de Coerência (Sense Of Coherence – S.O.C.).

De um modo geral, o Senso de Coerência refere-se à "habilidade desenvolvida através das experiências de vida, em administrar uma série de atitudes em direção à resolução de conflitos ou potenciais estressores" (ANTONOVSKY, 1979, p. 27).

Antonovsky (1979) apresenta o Senso de Coerência com três características: *Inteligibilidade; Manuseabilidade e Significância.*

Ele propõe educar a criança com uma concepção satisfatória do mundo, para que ela desenvolva a coerência, base do processo de saúde, expressa da seguinte maneira:

- o mundo pode ser compreendido – *inteligibilidade;*
- o mundo pode ser significativo/valioso – *significância;*
- o mundo pode ser manejado – *manuseabilidade.*

Um fator central para a hipótese de os conceitos de Salutogênese e Pedagogia Waldorf estarem relacionados é o fato de haver uma correspondência entre esses três fatores e a visão trimembrada do sujeito, elaborada por Rudolf Steiner (MORAES, 2006):

- esfera cognitiva – pensar – *inteligibilidade;*
- esfera afetiva – sentir– *significância;*
- esfera volitiva – querer – *manuseabilidade.*

É possível também imaginar um parentesco do Senso de Coerência com o que os filósofos alemães chamam de *Lebensanschauung* – "visão de vida" ou "visão de mundo" (MORAES, 2006), que indica como o aprendizado internalizado das experiências de vida cria um centro de recursos, acionado em situações de estresse. Nesse sentido, uma pessoa com forte Senso de Coerência tende a lidar de maneira satisfatória com estressores, ao contrário do indivíduo com Senso de Coerência fraco.

> O Senso de Coerência é uma orientação global que expressa de maneira contínua, dinâmica, o sentimento de confiança de que: os estímulos derivados de ambientes internos e externos no decorrer de vida, sejam estruturados, previsíveis e explicáveis; recursos estão disponíveis para preencherem as necessidades exigidas por esses estímulos; essas exigências são desafios, que fazem sentido e valem o investimento e o comprometimento.

> Antonovsky propõe que quanto mais forte o Senso de Coerência do indivíduo, mais sucesso ele terá para se manter saudável. (ANTONOVSKY, 1979, p. 19).

O Senso de Coerência constitui-se, portanto, do aprendizado cognitivo, emocional e o volitivo de toda a vida, incluindo-se o período escolar. É responsável por aquilatar e modular a maneira pela qual cada indivíduo responde a condições estressoras, ou seja, como cada pessoa aprende a reconhecer e lidar com seus problemas, segundo foi formada a qualidade de seu Senso de Coerência (MARASCA, 2013).

O conceito de salutogênese, mirando a saúde, ainda é relativamente novo, se considerarmos que a patogênese, voltada à doença, está em vigência há mais de três séculos. A salutogênese tem ainda um caminho a ser percorrido, o qual não exclui necessariamente a patogênese. Ao contrário, a associação de ambas poderia render uma profícua complementaridade, especialmente no campo da pesquisa.

Após apresentação dos dois conceitos – Pedagogia Waldorf e salutogênese –, indicamos, a seguir, algumas das bases epistemológicas que sustentam a Pedagogia Waldorf, potencialmente promotoras de saúde: o desenvolvimento humano em etapas (os setênios), suas constituições (quadrimembração e trimembração), a função equilibradora do ritmo, a função mediadora da arte.

O desenvolvimento humano

Devemos sempre ter bem consciente que o ser humano requer, em cada idade, algo bem definido; “se lhe dermos outra coisa, ela reagirá de maneira desfavorável ao seu próprio desenvolvimento” (STEINER, 1996, p. 11).

O desenvolvimento humano percorre um determinado movimento no tempo, que se completa e se renova a cada sete anos, ao que Steiner denominou “setênios”. As principais características que precisam ser observadas, em cada setênio, como portadoras de um desenvolvimento sadio, segundo Treichler (1988), são:

1º setênio (0 a 7 anos) – *Base para o amadurecimento físico*

No primeiro setênio, a criança é totalmente aberta ao ambiente em que se encontra e está individualizando seu *querer*. Nesse período, a educação deve se basear na realidade, na imitação, na fantasia, favorecidos pelo ritmo. A criança espera se encontrar num mundo essencialmente *bom*. O ambiente precisa se prestar ao brincar, ao aprender fazendo, envolvendo coordenação motora, observação e socialização sem conceitualizações e/ou abstrações. "O professor nesse período deve ter um papel semelhante a uma 'mãe'" (LANZ, 2000, p. 213).

Com o nascimento, incorpora-se ao físico, o *corpo etérico* ou vital – portador dos processos e das transformações que geram vitalidade, com reflexos por toda vida. Toda base da saúde física é estruturada neste setênio; desenvolve-se todo metabolismo e seus respectivos órgãos, como o fígado, por exemplo, que tem forte influência na vontade, na espontaneidade, no querer. Surgem, também, a abertura, a confiança, a gratidão ao mundo e às pessoas; desencadeia-se a imitação de tudo e de todos: cores, formas, gestos, inclusive o caráter anímico. Acontece aqui o desenvolvimento dos sentidos básicos ou corpóreos (tato, vital, movimento e equilíbrio); é por meio dos sentidos que a criança *sente* nessa fase da vida e essa qualidade irá compor toda a base do *sentir* na fase adulta.

As doenças infantis são consideradas as crises de desenvolvimento desse período (BURKHARD, 2009).

2º setênio (dos 7 aos 14 anos) – *Base para o amadurecimento emocional*

Nessa fase inicial da idade escolar, as forças que se ocupavam do desenvolvimento físico no 1º setênio ficam disponíveis para o aprender. A troca dos dentes é um dos sinais externos dessa maturidade (prontidão). Esse período é marcado pela individualização do *sentir* (sentimentos), acusando o despertar do *corpo astral* quando a criança espera encontrar um mundo *belo* – por isso a educação deverá ser pautada pela arte, pela estética. "O professor no 2º setênio deverá ser um generalista" (LANZ, 2000, p. 214).

Nesse período, os sentimentos se dirigem e se concentram no tórax, onde permanecerão por toda vida (antes se encontravam disseminados por corpo todo). É importante que tudo tenha ritmo, como num processo respiratório: tarefas, descanso, atividades, artes etc.; o desenvolvimento privilegia o sistema rítmico: coração e pulmões. Nasce a proporção 4x1 (4 batimentos cardíacos para cada respiração). Essa é uma proporção saudável para os ritmos cardíaco e respiratório que se concretizam no 2º setênio, sendo essa aquisição diretamente proporcional aos ritmos vivenciados nos espaços intra e extraescolares.

Fortalecem-se os sentidos intermediários, mais aproximados com o sentir (visão, paladar, térmico, olfato).

3º setênio (dos 14 aos 21 anos) – *Base para o amadurecimento social*

Esse é o período em que o jovem começa a individualizar seu *pensar*, evidenciando o aprofundamento do *Eu,* procurando por um mundo *verdadeiro* – agora só lhe interessa a verdade.

Aqui o ensino deverá direcionar o pensamento abstrato para se apresentarem mais caracteristicamente os conceitos – a física, a química e seus experimentos nos laboratórios, por exemplo. “Os professores nesse setênio são especialistas” (LANZ, 2000, p. 215).

Nesse momento, os jovens se conectam com aquilo que lhes revela a realidade, a verdade; é também quando se fortalece a relação com o outro.

Há um desenvolvimento dos sentidos superiores ou essenciais (audição, sentido da palavra, sentido do pensamento, sentido do EU). Aproxima-se cada vez mais o senso de responsabilidade e, com ele, as dúvidas sobre as escolhas. É um período de reconhecimento do caráter moral do outro, inclusive dos professores, o que pode despertar o respeito. Nascem muitos ideais humanitários que precisam ser incentivados com trabalhos comunitários e filantrópicos – aspectos observados na Pedagogia Waldorf.

É interessante perceber como o desenvolvimento humano vai integrando os processos corpóreos e anímicos, agregando os componentes da trimembração (pensar/sentir/querer) e da quadrimembração (físico/vital/psique/eu) em tempos condizentes.

Portanto, é fundamental que os educadores (pais e professores) estejam cientes dessa realidade para que, ao orientar seus alunos/filhos, consigam organizar um equilíbrio capaz de manter e promover saúde, no decorrer do desenvolvimento. Se houver aceleração ou desaceleração dos tempos, dos movimentos e conteúdos, pode acontecer de esses membros essenciais (etérico, anímico e espiritual) não serem implantados adequadamente, impedindo uma interação saudável entre eles, criando pré-disposições para futuras doenças (BURKHARD, 2016).

Portanto, há que se procurar o equilíbrio de acordo com a idade do aluno; respeitar os tempos de aprendizado de cada um; perceber o momento em que a atividade própria da criança abarca aquilo que se lhe quer ensinar; ministrar os conteúdos paulatinamente, segundo a organização física e anímica permita a cada educando.

O conhecimento do desenvolvimento das fases da vida, amparado pelo respeito às nuances individuais e do cotidiano, são aliados nos procedimentos práticos do educador Waldorf, visando à formação integral de seus alunos.

O ser humano quadrimembrado

Segundo Morin (2000), há que se situar, na educação do futuro, o ser humano no universo e não separado dele:

> [...] é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito ao qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico. (MORIN, 2000, p. 48).

Um dos fundamentos básicos oferecidos pela Antroposofia é a possibilidade de se observar quatro diferentes fenômenos que, ainda que integrados ao ser humano vivo, possuem natureza e expressões distintas: material (físico), vital (etérico), psíquico (astral) e espiritual (EU).

Rudolf Steiner concebeu o homem atual como portador de quatro instâncias, que representam a introjeção dos três reinos da natureza, mais o próprio Eu – o elemento distintivo da individualidade e

da condição humana. Baseado na Teoria da Metamorfose, de Goethe (2005), Steiner apresenta a estruturação do ser humano como a própria evolução do universo, contendo em si todos os estágios precedentes e seus respectivos elementos representativos: o reino mineral – elemento terra (físico), representado pelas "substâncias" (Ca, K, Na, Fe, etc.); o reino vegetal – elemento água (vital) – representado pelos "processos" (crescimento, regeneração, reprodução, etc.); o reino animal – elemento ar (psique – anímico), representado pelas qualidades dos "movimentos e sentimentos"; o elemento fogo (calor), representado no Eu humano (o espírito), que confere as capacidades de autoconsciência, compreensão e elaboração de conceitos e também de renúncia (LANZ, 2000). Cada um desses reinos tem características próprias, na natureza e na constituição humana.

A trimembração: pensar, sentir, querer

Como objetivou Steiner (2013), a psique e o corpo físico se conjugam e se relacionam em três categorias:

a) A primeira categoria se relaciona com as imagens proporcionadas pelos órgãos sensoriais, os quais geram percepções e representações mentais a respeito dos conteúdos e, por fim, aos pensamentos advindos dessas percepções e representações. Esses fenômenos são agrupados na categoria Pensar – Sistema Neuro-sensorial.

Como essa atividade se processa de modo consciente, ela só se torna possível quando o ser humano está totalmente acordado. Nesse nível, é possível transportar os conteúdos do pensar para dentro da alma, ou seja, a alma tem a capacidade de fixar um conteúdo mental em seu horizonte e ficar conscientemente submersa no exame desse conteúdo (KALIKS, 2015).

b) A outra categoria se relaciona com a manifestação de sentimentos, desejos, emoções, sensações, instintos, e estão agrupados como Sentir – Sistema Rítmico.

Nessa categoria, os fenômenos se processam com menos clareza que no pensar, possuindo um caráter semiconsciente. Por vezes, não sabemos definir o porquê de um estado de tristeza ou de alegria.

Reconhecemos o sentimento, mas não temos muita consciência de como ele se desenrola. Sentimentos e emoções são, constantemente, acompanhados de reações fisiológicas como transpiração, palidez, rubor, taquicardia etc., o que explicita a relação corpo e alma.

c) A terceira categoria é o Querer, a Vontade – Sistema Metabólico Motor. Podemos dizer que essa é uma categoria que se revela praticamente inconsciente para o ser humano. Somente percebemos indícios de sua atuação, por exemplo, nos movimentos do corpo no espaço. Quando se "quer" pegar algo, a mão vai executar o movimento em busca do objeto, porém, a pessoa não tem consciência de como esse ato se processa internamente. Assim como não se tem consciência daquilo que se passa no metabolismo, por exemplo, após a ingestão de qualquer alimento.

Como se vê, para Steiner (2013), o substrato corporal das funções da alma não tem sua sede unicamente no cérebro. Essas funções estariam distribuídas por todo o organismo, havendo regiões mais ou menos diferenciadas para cada atividade.

Didaticamente, temos:

– O Sistema Neurosensorial, cujo substrato é a cabeça (cérebro e órgãos dos sentidos).

– O Sistema Rítmico está ancorado na região do tórax (pulmões e coração).

– O Sistema Metabólico Motor está conectado à região do abdômen e dos membros.

Porém, há que se considerar que a trimembração anímica é um fenômeno funcional e dinâmico. Em todas as regiões do organismo humano, é possível constatar a interação dessas três atividades.

Essa condição integralizadora é o que formata o principal objetivo do sistema pedagógico Waldorf, visando ao equilíbrio dessas três atividades, portadoras potenciais dos processos de saúde.

A função equilibradora do ritmo

No organismo, os processos se alternam ritmicamente, representados por anabolismo e catabolismo, ou seja, regeneração e desgaste, respectivamente. Eles nunca acontecem ao mesmo tempo,

no mesmo sistema. Essa é a base do processo rítmico orgânico. No ritmo, identificam-se dois fenômenos: movimento e pausa.

Nesse sentido, estão relacionados, também, o sono e a vigília, em que o primeiro representa a pausa; o segundo, o movimento.

A ritmologia aponta para uma psicofisiologia do desenvolvimento e é essencial no trabalho pedagógico para a vitalidade da criança (MARTI, 2003).

Considerando que existe um sistema rítmico, representado por coração e pulmões; que esses órgãos se desenvolvem paulatinamente durante a infância (especialmente no 2º setênio), e que são direta e proporcionalmente afetados pelas vivências rítmicas dos cuidados, conteúdos e atividades dispensadas à criança (STEINER, 2013), tem-se a dimensão da influência do ritmo no seu desenvolvimento saudável.

A estruturação rítmica da aula, do dia, da semana e das festas do ano, ou seja, uma construção consciente do ensino em bases rítmicas adequadas, tem papel equilibrador na estruturação da vida/vitalidade das crianças. Referimo-nos aos processos orgânico-psíquicos do amadurecimento saudável do ser humano, por meio do seu eixo condutor, o corpo etérico, que sofre alterações diretamente proporcionais ao ritmo de vida e de condições de aprendizado em crianças.

Todo o cotidiano nas escolas Waldorf é orquestrado por ritmos, organizados de modo flexível, porém, de caráter imprescindível.

A função mediadora da arte

Para Steiner (2013), a arte é o campo de ação de médicos e professores. Tanto o curar, como o educar, são processos artísticos. A arte na Pedagogia Waldorf não é um artifício para transformar conteúdos em processos palatáveis. É o próprio método que se revela artístico, na medida em que se apresenta de forma viva, moldando-se a situações com a maior originalidade possível; um processo sempre criativo, que propõe algo novo e individualizado. Dessa maneira, não se estandartizam os procedimentos, de forma a serem reprodutíveis, com objetivos que miram resultados mensuráveis. O ensino de cunho artístico não é mensurável, como se avalia normalmente nas escolas tradicionais; ele

se orienta pelo “desabrochar criativo das possibilidades individuais” (MARTI, 2003, p. 10).

Para os professores, paralelamente ao conhecimento em profundidade dos conteúdos, é necessária uma atuação sobre a fantasia, condizente com a situação e com a faixa etária. Fantasia, aqui, significa elevar a capacidade de se projetar estruturadamente para os processos do “vir a ser”. A visão fenomenológica do desenvolvimento humano, descrito pela Antroposofia, dá ênfase à possibilidade de a educação contribuir para o “passar a ser o que ainda não se é” (BACH, 2007).

A arte nas escolas Waldorf recebe uma atenção especial, por entender que seu papel é fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e volitivo (ROMANELLI, 2010). Todos os processos de criatividade, resultantes das atividades relacionadas à arte têm, também, impacto na estruturação do corpo etérico (vital) das crianças, situação que se atrela diretamente à saúde delas.

O cotidiano de uma escola Waldorf permite observar a utilização de diversos procedimentos artísticos em sala de aula, durante toda a Educação Básica. Especialmente no período correspondente ao Ensino Fundamental, a pintura em aquarela e o uso de diversos tipos de narrativas – contos, mitos, biografias – norteiam a ação docente como base para o planejamento diário. Desde a alfabetização, uma narrativa pode subsidiar o ensino de qualquer conteúdo, como por exemplo o ensino da matemática ou da história. A pintura em aquarela é utilizada para a elaboração imagética dos conteúdos e perpassa todos eles ao longo da formação do aluno. Assim, no currículo Waldorf, a arte está inserida desde a “aula principal”, que compreende as primeiras duas horas (em média) das atividades em sala de aula, quando são trabalhadas as esferas do pensar, sentir e querer.

Isso se explica por dois pressupostos teóricos tomados por Rudolf Steiner como uma das fundamentações da Pedagogia Waldorf: “a cosmovisão Goetheanística, que propõe que se utilize a arte como metodologia para a aquisição de conhecimento; e a visão de Schiller sobre a necessidade de uma educação estética do homem” (ROMANELLI, 2010, p. 1).

Segundo Steiner (2013), é no período compreendido entre os anos do Ensino Fundamental e Médio que o desenvolvimento humano se abre para o cultivo da sensibilidade, a qual se juntará à responsabilidade e, dessa forma, propiciará a aquisição de um equilíbrio entre as forças da fantasia e criatividade com as forças da razão**.**

Considera-se que o processo artístico leve o ser humano ao equilíbrio rítmico entre o pensar, o sentir e o querer, organizando uma cooperação dos processos orgânico-psíquicos.

Após a apresentação de algumas bases epistemológicas que compõem a Pedagogia Waldorf, corroboramos com as afirmações de Marti (2003): uma escola pedagogicamente boa é orientada por uma antropologia abrangente, na busca e no respeito às etapas de desenvolvimento, contemplando seus ritmos, utilizando a arte como mediadora e, por essa razão, é, potencialmente, promotora de saúde.

Congruências entre Pedagogia Waldorf e salutogênese

De acordo com a salutogênese, as pessoas se mantêm sadias quando, ao compreender e perceber o sentido das coisas e situações, desenvolvem uma "mobilização ativa" para lidar com qualquer situação de vida, física ou emocional (ANTONOVSKY, 1997).

A saúde é gerada a partir da preparação das três características do Senso de Coerência, que podem se relacionar com a educação, da seguinte maneira:

– Ter acesso ao conhecimento e à compreensão das coisas e do mundo: *inteligibilidade.*

– Utilizar talentos e habilidades, ou seja, praticar o que foi aprendido: *manuseabilidade.*

– Dar sentido às coisas e situações: *significância.*

Esses aprendizados têm origem na infância e na juventude, portanto, são diretamente impactados pela educação (GLÖCKLER, 2007).

No que compete à escola Waldorf, o professor deverá estar imbuído de conhecimento suficiente para orientar vivências e atividades que ofereçam suporte abrangente, de modo a favorecer e estimular, além da corporalidade física, os níveis etérico, anímico e espiritual, a alcançar um desenvolvimento integral, coerente e saudável.

Várias são as atividades nesses três âmbitos que imprimem essa possibilidade, segundo nos indica Glöckler (2007):

a) No nível etérico (vital), pode-se receber esse suporte por meio de:

– ritmos adequados: sono e vigília, atividade/descanso, cuidados;

– nutrição saudável (produtos naturais orgânicos e biodinâmicos);

– estímulo da fantasia: contos e fábulas (adequados à idade);

– estímulo à sociabilidade: convivência – família, amizades, viagens;

– estímulos positivos adequados.

b) No nível anímico (psíquico), as crianças devem vivenciar:

– bons exemplos;

– presença de honestidade nos adultos;

– interesse amoroso pelo outro;

– respeito e autonomia (da criança e do adulto);

– conteúdos adequados à idade e ao desenvolvimento;

– presença mediadora da Arte.

c) No nível espiritual (Eu), as atividades devem estimular:

– relação com a própria identidade e propósitos;

– percepção do "eu sou"; dando segurança e sentido à vida;

– perseverança: fazer bem feito, não desistir (força do Eu).

"No nível do espírito, doença é a 'não identidade'. A educação ajuda a criança a encontrar a sua identidade" (GLÖCKLER, 2007, p. 6).

Como se pode constatar, todos os aspectos pedagógicos envolvidos no ensino Waldorf priorizam uma formação de seres humanos que convivam com seus semelhantes, numa relação de respeito, transparência, compreensão e solidariedade, atitudes potencialmente humanizadoras, que apontam para o bem-estar e a qualidade de vida, o que é cuidadosamente observado pelos professores como essencialidade, nas atividades cotidianas.

Essa condição, potencialmente geradora e promotora de saúde, poderá se estender até a velhice, ou seja, ao se oferecer essa dinâmica de ensino na infância, existe uma grande chance de que essa atuação acompanhe toda a existência do aluno (STEINER, 2013). Para os educadores, essa é uma razão suficiente para se ocuparem com a saúde no período da infância e adolescência, pois não seria possível um trabalho dessa natureza nos corpos já enrijecidos dos adultos, menos ainda nos dos idosos. Guardadas outras circunstâncias, Steiner argumenta: "o que

foi aprendido, educado, não envelhece" (STEINER, 2013, p. 158). Com isso, ele propõe ser possível construir uma flexibilidade física e psíquica, fruto de uma educação adequada, que mantém uma relação jovial e saudável com o outro e com o mundo, por toda vida.

Ainda segundo o autor,

> [...] esse abismo que se criou nos tempos modernos entre a juventude e a velhice, de certa forma, tem origem na ignorância da utilização da corporalidade na idade mais avançada (STEINER, 2013, p. 158).

Quando os idosos sabem lidar com essa possibilidade, os jovens são seus primeiros admiradores, estabelecendo-se uma relação de aprendizado mútuo, pois a rigidez tanto física quanto psíquica, impede a possibilidade de o indivíduo se manter como um eterno aprendiz.

A esse respeito, aconselha-se aos professores Waldorf a educar de modo que a pessoa saiba como envelhecer. "Em algo como uma pedagogia viva, temos a 'ação recíproca': aí, o anterior é elucidado pelo posterior" (STEINER, 2013, p. 160).

Essa confirmação é reconhecida em algumas pesquisas que apontam para a qualidade de vida e a menor incidência de doenças crônicas em ex-alunos Waldorf, especialmente na Alemanha. Em um estudo realizado com 1.100 ex-alunos Waldorf na Alemanha, quando comparados com 1.700 graduados que nunca haviam estado em uma escola Waldorf (com idade entre 20 e 80 anos), a incidência de doenças crônicas como artrites, hipertensão arterial e diabetes foi significativamente menor do que a média nacional alemã (cerca de 30%) (HUECK, 2014). A pesquisa confirmou, ainda, nesses mesmos grupos, que outros sintomas também eram expressivamente menos frequentes nos ex-alunos Waldorf:

– perturbações de equilíbrio: (–) 45%
– dores nas costas: (–) 20%
– queixas gastro-intestinais: (–) 20%
– insônia: (–) 30%

Deve-se levar em conta que essas diferenças foram verificadas independentemente dos comportamentos que pudessem promover saúde desses ex-alunos Waldorf, como: nutrição, esportes, tabagismo,

álcool, lazer etc., confirmando a influência específica do ensino (HUECK, 2014).

Outra pesquisa sobre as questões de saúde da criança, desenvolvida na Suécia, por Alm *et al*. (1999) da qual participaram 295 alunos de duas escolas Waldorf e 380 alunos de duas escolas públicas da mesma região, com idades entre 5 e 13 anos, teve seu foco na incidência de alergias (bronquite asmática e atopias), considerando aspectos diferenciais do ensino e do estilo de vida familiar das crianças (alimentação, medicamentos, tipo de atendimento médico). Os pesquisadores verificam um aparecimento significativamente menor (30%) de alergias em alunos das escolas Waldorf, devido ao estilo de vida antroposófico da família: menos uso de antibióticos e antitérmicos, maior tempo de amamentação, maior consumo de alimentos naturais etc. (ALM et al., 1999). Nesse caso, a conquista de um estado de saúde teve influência significativa de um estilo de vida e da coparticipação do ambiente familiar, associadas às propostas de um sistema de ensino.

Com base nessas pesquisas, pode-se observar que os modos nos quais se estruturam os caminhos para a educação intra e extraescolar (incluindo o ensino Waldorf) têm possibilidades de impactar a saúde.

A importância em se verificar como uma estrutura pedagógica pode, potencialmente, promover saúde, está também pautada no incremento do adoecimento da população mundial. Segundo os documentos da Organização Mundial da Saúde (WHO, 1997) relativos às linhas mestras das macropolíticas orientadoras de promoção de saúde para o século XXI, se continuarmos no mesmo ritmo, em 2100 seremos uma sociedade representada por 50% de adictos (drogas lícitas e ilícitas), na qual apenas 20% da população terá condições de saúde para trabalhar, enquanto 80% dependerão de assistência social.

Há que se pensar a educação como um possível caminho, especialmente quando se observam as palavras da Dra. Michaela Glöckler: “o processo educativo como um todo é um esforço contínuo para a conquista da saúde” (GLÖCKLER, 2007, p. 8).

Uma educação promotora de saúde precisa conhecer profundamente o desenvolvimento infantojuvenil, para conduzir seus educandos, com coerência, adaptando tempos e movimentos segundo

a prontidão de sua maturidade física, anímica e espiritual. Da mesma forma, deverá solicitar e impulsionar igualitariamente as instâncias anímicas do pensar, sentir e querer, o que significa apoiar os sistemas físicos que lhes dão suporte (STEINER, 2013).

Não se trata aqui de se propagar a Pedagogia Waldorf como único sistema de ensino que se ocupa da saúde, devendo ser uma meta da educação. A intenção é demonstrar que a integralidade, assumida como um guia para o desenvolvimento saudável, é uma realidade nesse sistema de ensino há mais de cem anos, confirmando um discurso inserido na prática.

Considerações finais

Desde a implantação da primeira escola Waldorf, já existia, para seu criador, a relação entre saúde e educação, principalmente a questão dos efeitos fisiológicos do ensino. A coerência na sistematização da Pedagogia Waldolf tende a conduzir, especialmente por meio dos ritmos, não a um engessamento imposto por regras, mas à construção de uma ordem interna, o que leva os alunos a uma clareza de tempos e movimentos. É por meio do ritmo que a criança se apropria do tempo e do espaço, sustentando suas relações no fluir da vida, o que, provavelmente, evita processos de estresse, que sempre se iniciam com tensão. O estado de tensão pode se originar da falta de compreensão, ou de clareza daquilo que está sendo solicitado, impedindo a correta mobilização para ser bem-sucedido na tarefa. O que se supõe é que, a partir da compreensão (inteligibilidade), o passo seguinte seja o movimento em direção à execução (manuseabilidade), desde que se consiga perceber um sentido (significância) para o que está sendo proposto, estimulando o engajamento. Desse modo, é possível se atingir uma organização interna, base para a segurança e confiança, elementos essenciais para a saúde.

Essa condução é efetivada por meio dos instrumentos pedagógicos que guiam a Pedagogia Waldorf, tais como: a clareza na apresentação dos conteúdos, o esforço e a gradação coerente do aprendizado para o fazer; o envolvimento adequado e contextualizado,

dando sentido e significado às diversas atividades, convergindo para uma congruência com as três características do Senso de Coerência: a inteligibilidade, a manuseabilidade e a significância, bases que alicerçam a geração e a promoção de saúde segundo a Salutogênese.

A tríade integralizadora que sustenta o ensino Waldorf – pensar, sentir, querer – municia os alunos a selecionar estratégias que facilitem "lidar" de maneira coerente com a vida e seus aspectos estressores, possíveis detonadores de doenças no período escolar e/ou influenciar a saúde futura desses alunos.

Tanto a saúde, quanto a educação são processos dinâmicos, que exigem mobilizações em ambas as direções: de suas instituições e dos próprios sujeitos, evitando inércia e/ou inadequação de tempos e movimentos, aspectos que podem induzir ressecamentos, potencialmente paralisantes, atributos contrários ao desenvolvimento e promoção da saúde.

Vale ainda ressaltar que, nestes tempos, em que a sociedade mundial vivencia um grave desafio no setor da saúde, com repercussões em todos os outros setores da vida social, é preciso pensar outros modos para geração de bem-estar e saúde, por exemplo, por meio da educação. A proposta aqui apresentada constitui-se em um convite a essa reflexão.

Certamente, a complexidade do tema saúde – educação não se esgota neste texto, que pretende abrir caminhos para que sejam incorporados novos estudos e considerações.

Referências bibliográficas

ALM, Johan. S. et al. Atopy in children of families with an anthroposophic lifestyle. *Lancet***,** v. 353, n. 9163, pp. 1485-1488, 1999.

ANTONOVSKY, Aaron. *Helth, stress and coping.* San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

_____. *Salutogênese:* Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tubingen: Dgvt-Verlag, 1997.

ANTUNES, Ricardo. C. P.; PERDICARIS, Antonio. A. M. *Prevenção do câncer.* Barueri, SP: Manoli, 2010.

BACH, Jonas. J. *Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf.* 2007. 241f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pananá, Curitiba, 2007.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília: Casa Civil, 1996.

BURKHARD, Gudrun. *A biografia humana.* Org. Elaine Marasca Garcia da Costa. Série: Harmonia e Saúde. Liga dos Usuários e Amigos da Arte Médica Ampliada.2009

_____. *Tomar a vida nas próprias mãos.* 6. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

FEWB. Federação das Escolas Waldorf No Brasil. *Histórico da Escola Waldorf no Brasil.* Disponível em: 〈http://www.fewb.org.br/pw_brasil.html〉. Acesso em: 18 set. 2020.

Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e V. *Waldorf World List, May 2020.* Disponível em: 〈www.freunde-waldorf.de〉. Acesso em: 15 set. 2020.

GLÖCKLER, Michaela. Pedagogia e cosmovisão. In: *Palestra Congresso KOLISKO*, 4., 2007, Guanajuato, México. Federação das Escolas Waldorf no Brasil. (Periódico n. 32).

_____. *Salutogênese.* Org: COSTA, E. M. G. São Paulo: Liga dos Usuários e Amigos da Arte Médica Ampliada, 2003.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *A metamorfose das plantas.* 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

HUECK, Christoph. J. *Salutogenese – gesundheitsfördernde Erziehung an Waldorfschulen.* Blickpunkt Nr. 10. Bund der Freien Waldorfschulen: Hamburg, 2014.

KALIKS, Bernardo. A trimembração do organismo humano. In: MARASCA, E. (Ed.) *Revista Humanum*, São Paulo, v. 3, pp. 7-9, 2015.

LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.* 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2000.

LIEVEGOED, Bernard. *Fases da vida: crises e desenvolvimento da individualidade.* 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1991.

LIMA, Vera L. G. P. et al. Helth promotion, helth education and social communication in helth: specifies, interfaces and intersections. *Promotion & Education: international Journal of Helth Promotion and Education,* v. 7, n. 4, pp. 8-12, 2000.

MARASCA, Elaine. *Saúde na educação: indícios de congruências entre salutogênese e Pedagogia Waldorf*, 2017. 307f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017.

_____. *Saúde se aprende, educação é que cura: da Pedagogia Waldorf à salutogênese.* 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

MARTI, Thomas. Uma pedagogia que promove saúde. *Federação das Escolas Waldorf no Brasil*, n. 11, pp. 6-17, out. 2003.

MERSMANN, Heiner. Gesundheit von Schulanfängern – Auswirkungen sozialer Benachteiligungen. In: Gesundheit von Kindern – Epidemiologische Grundlagen – Dokumentation einer Expertentagung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Forschung und Praxis in der Gesundheitsförderung; Bd. 3. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA),1998.

MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MORAES, Wesley. *A salutogênese e auto-cultivo: uma abordagem interdisciplinar: sanidade, educação e qualidade de vida.* Rio de Janeiro: Instituto Gaia, 2006.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PLATÃO. *Fedro.* Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária, UFPA, 1975.

ROMANELLI, Rosely. A. A arte como procedimento de ensino na escola Waldorf. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED,* 33., Caxambu – MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6061—Int.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar.* Lisboa: Dom Quixote, 2006.

SELG, Peter. *"Diálogos Antroposóficos" com Peter Selg.* Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2ISFTI_Oc2E>. Acesso em: 28 de set. 2020.

STEINER, Rudolf. *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna.* São Paulo: Antroposófica, 2008b.

STEINER, Rudolf. *A prática pedagógica segundo o conhecimento científico espiritual do homem.* São Paulo: Antroposófica/FEWB, 2013.

_____. *A renovação da arte pedagógica.* GA 301. 14ª palestra de 11/05/1920.

_____. *Antropologia Meditativa: contribuição à prática pedagógica.* 1.ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. O desenvolvimento saudável do ser humano. São Paulo: FEWB, 2008a.

_____. *Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, políticos-jurídicos e espirituais da vida em sociedade.* Trad. Jacira Cardoso; Marco Bertalot-Bay. São Paulo: Antroposófica, 2011.

TREICHLER, Rudolf. *Biografia e Psiqué. Graus, distúrbios e enfermidades da vida anímica.* 1.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

VALLA, Victor V. O que a saúde tem a ver com a religião. In: VALLA, V. V. (Ed.). *Religião e cultura popular.* Rio de Janeiro: DPLA, 2001, pp. 113-139.

VASCONCELOS, Eynard. M. Espiritualidade na educação popular em saúde. *Cadernos CEDES*, v. 29, n. 79, pp. 323-333, 2009.

WHO. World Health Organization. *The World Health Report - Conquering, suffering, enriching humanity.* 1997.

2020: Um ano em que vidas importaram

Marcelo Rito*

* Licenciado em História pela FFLCH-USP; mestre e doutor em Educação pela Feusp; professor no Ensino Básico desde 1992; professor e coordenador da graduação da Faculdade Rudolf Steiner.

Resumo

O texto reflete acerca de possibilidades narrativas para a abordagem do ano de 2020. Para tanto, optou-se por considerar esse período como um acontecimento discursivo. Destarte, partindo do artigo de opinião publicado por Yuval Noah Harari, sugere-se nele focar as cosmovisões envolvidas no processo de análise das relações entre saúde e governo que a contemporaneidade apresenta. Assim fazendo, localizou-se, no confronto entre a cosmovisão kantiana e a cosmovisão goethiana, o cerne das atuais linhagens interpretativas acerca da relação entre conhecimento e liberdade. Deslocando-se pela oposição estabelecida por Michel Foucault entre saber de esclarecimento e saber de espiritualidade, o ensaio forjou um encontro produtivo entre essas duas perspectivas científicas. Como fecho da discussão, sugeriu-se a necessidade de ultrapassar o conflito por definições últimas e verdadeiras para criar perspectivas teóricas que abdiquem de visões de mundo dedicadas a criar fronteiras para o pensamento.

Palavras-chave: Foucault. Cosmovisão kantiana. Cosmovisão goethiana.

Abstract

The essay pondered on the narrative possibilities for approaching the year 2020. Therefore, it chooses to raise this event to the condition of a discursive event. Thus, starting from an opinion article published by Yuval Noah Harari, it suggested a productive look that would focus its attention on the worldviews involved in the process of analyzing the contemporary relations between health and government. In doing so, it located in the confrontation between the Kantian's worldview and the Goethean's worldview core of current interpretive lineages regarding the relationship between knowledge and freedom. Moving through the opposition, established by Michel Foucault, between knowledge of enlightenment and knowledge of spirituality, the essay forged a productive encounter between these two scientific perspectives. As a conclusion to the discussion, it was suggested the need to overcome the conflict by ultimate and true definitions in order to create theoretical perspectives that dispense worldviews which are dedicated to create frontiers for the thought.

Keywords: Michel Foucault. Kant's cosmovision. Goethe's cosmovison.

Introdução

É inegável que um olhar tradicionalista para a história a visualizaria como um conjunto de fatos organizados cronologicamente, segundo um determinado sentido. Também é difícil contestar que, nessa visão, os fatos se constituiriam em marcos fundadores de novos tempos.

Nas consagradas concepções de passado da humanidade, registradas em compêndios próprios da cultura escolar, algumas datas ganharam proeminência devido à reverberação que os fatos a elas relacionados teriam produzido em contextos distantes de sua produção, tanto espacial, quanto temporalmente.

Assim é com datas como 1492. As narrativas voltadas ao feito de Colombo o descrevem como o descobridor de um diversificado e rico continente, no interior do qual um novo mundo foi projetado. É inegável que os efeitos da epopeia do navegador desdobraram-se por séculos e, até o presente, produzem ressonâncias – sejam elas culturais, sociais, políticas ou antropológicas –, no entanto, o projeto de uma Europa redimida, transplantada para o continente descoberto, não foi criado.

É possível ainda estabelecer aproximações entre o feito do ilustre genovês e a reconfiguração do que até então se considerava humanismo, o qual, do ponto de vista europeu, passaria a distinguir diferentes manifestações do humano; todas escoradas no olhar ocidental voltado ao binômio eu/outro (TODOROV, 1982).

Na mesma linha de raciocínio se poderia inserir o ano de 1789, quando, no célebre 14 de julho, a Bastilha foi tomada de assalto pela multidão convulsionada de Paris. Isolado, esse evento poderia ter entrado no rol das sedições populares que, persistentemente, espalharam-se pela França ao longo dos séculos XVII e XVIII (FOUCAULT, 2020). No entanto, nos desdobramentos políticos da Tomada da Bastilha, com a instituição da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, forjou-se um discurso que estabelecia a proeminência europeia na universalização da noção de cidadania. Por conseguinte, nessa visão, a humanidade teria sido cindida em dois grupos de nações: aquelas organizadas por governos livres e outras ainda imersas no despotismo.

Na cultura escolar, convencionou-se contar a história do mundo por meio de grandes eventos como esses: marcos históricos fundadores, que inauguram por si mesmos novos tempos, sempre em direção ao progresso que, na visão iluminista da referida cultura, manifestava-se como processo civilizatório.

O presente texto opera, no entanto, com uma concepção diferente de história; aqui, para além dos grandes feitos, busca-se uma história "estabelecida sem hiatos na longa duração, a história de uma humanidade anônima na qual, contudo, cada um de nós poderia se reconhecer" (ARIÈS, 2011, p.274). Nessa concepção, as efemérides sociais, políticas e militares são importantes; porém, o foco do estudo da história não deve se restringir a elas, mas busca alcançar os efeitos de verdade produzidos pelos discursos que as descrevem.

Para além da quimérica busca pela elucidação do acontecimento em si, este artigo insere o ano de 2020 no estatuto de fato histórico enquanto evento disruptivo, cujos efeitos podem inaugurar novas concepções sobre aquilo que doravante se poderia chamar de humanidade.

Quais serão esses efeitos e quais problematizações emergirão é impossível ao historiador supor, mas, considera aqui que a perspectiva adotada por aquele que se aventura a sugeri-los tem relação direta com o que o narrador reconhece como desejável forjar como perspectiva para o humano.

Portanto, na modalidade analítica deste texto, os fatos terão menos importância do que os efeitos dos discursos que os produziram. Destarte, nessa mirada reflexiva, a vontade de verdade será sondada menos na generalização de descrições acerca dos eventos e mais na cosmovisão[1] que os sustenta, uma vez que a reflexão parte da

[1] Segundo José Pereira Coutinho (2012, p. 180), "a visão do mundo, cosmovisão ou Weltanschauung corresponde à forma como a sociedade interpreta o mundo e interage com ele, em áreas como a religião, a política, a economia, a ciência, entre outros. É um sistema objectivo de sentido pelo qual um passado e um futuro individuais são integrados numa biografia coerente e no qual a pessoa emergente se localiza a si própria em relação aos outros, à ordem social e ao universo sagrado transcendente. As cosmovisões situam o indivíduo na sociedade, explicam-lhe o significado do mundo, dão sentido à sua vida e orientam-no para o futuro".

superficialidade dos acontecimentos discursivos e se volta à profundidade da personalidade humana possível de ser visualizada a partir deles.

Dita estratégia argumentativa instituiu como acontecimento discursivo para análise o artigo de opinião assinado por Yuval Noah Harari e publicado no periódico *El pais* em 13 de abril de 2020 sob título: *Na batalha contra o coronavírus, a humanidade carece de líderes*. Do gigantesco volume de opiniões, análises e teorizações a respeito do ano corrente, o referido artigo ganha destaque aqui em razão da intensa circulação alcançada pelas apreciações produzidas pelo autor, destacado em sua dedicação a estabelecer enunciados sobre a história da humanidade (HARARI, 2015 e 2016).

No texto, o autor inicia sua argumentação apontando números que o permitem sugerir que "no século XXI as epidemias matam muito menos gente que em qualquer outra etapa da história" (HARARI, 2020, s/p). Para sustentar tal suposição, aventa que a progressiva diminuição do impacto das ondas epidêmicas é diretamente proporcional ao aumento do deslocamento populacional dos humanos, desde o século XVI até o presente.

Essa constatação permite a Harari anunciar que "o verdadeiro antídoto para epidemias não é a segregação, mas a cooperação" (HARARI, 2020, s/p). Essa cooperação, segundo o autor, se materializaria no compartilhamento dos resultados das pesquisas científicas e permitiria aos diferentes países afetados pelas doenças colaborarem no sentido de combater agentes patogênicos globalmente disseminados.

Em sua argumentação, o autor aventa que "na corrida armamentista entre patógenos e médicos, os patógenos dependem de mutações cegas, ao passo que os médicos se apoiam na análise científica da informação" (HARARI, 2020, s/p). Considerando a evidência científica de que a maioria dos vírus que causam epidemias saltam de animais silvestres para os humanos – os quais, por não possuírem imunidade diante desses agentes, adoecem, transmitem e morrem –, Harari sugere que dever-se-iam erguer bloqueios e "vigiar as fronteiras entre o mundo dos humanos e a esfera dos vírus" (HARARI, 2020, s/p). Tais muralhas, segundo o autor, seriam erguidas pelas ações sanitárias que evitariam o patológico contato.

Esse percurso analítico fez o autor sugerir que a responsabilidade pelo soerguimento de barreiras científico/higiênicas seria dos Estados. Desse modo, segundo Harari, o cerne do pandêmico alastramento do coronavírus é político, uma vez que seriam os governantes que deveriam liderar os especialistas da vida biológica e acionar medidas de saúde pública capazes de impedir que a natureza humana subsumisse ao contato com agentes mórbidos gerados em ambientes nocivos.

Não se deseja aqui contestar a perspectiva exposta por Harari, ela simplesmente será tomada como elemento para analisar um tipo de prática discursiva com larga penetração no pensamento contemporâneo, cujo cerne aponta para uma específica relação entre ciência, verdade e vida. Por meio da análise dessa relação, espera-se trazer à luz a cosmovisão com a qual opera a lógica discursiva perpetrada por Harari.

Estatização do biológico

Em 1976, despontou outro acontecimento discursivo: entre janeiro e março do referido ano, Michel Foucault ministrou um conjunto de aulas no Collège de France, cuja tradução em português recebeu o título de *Em defesa da sociedade*. O mote desse curso foi estudar a guerra como *gabarito de inteligibilidade* para a análise das relações políticas desde o século XVI (FOUCAULT, 1999). Espera-se, a partir da perspectiva proposta pelo professor Foucault, flagrar os efeitos da discursividade por meio da qual Harari relacionou ciência, verdade e vida.

Situando suas pesquisas nos estudos perpetrados pela historiografia europeia do século XVIII e pela teoria política do século XVII, o autor se debruçou sobre as tecnologias de poder que foram criadas no longo processo de desmontagem do Estado de soberania e ascensão do Estado de direitos.

A partir de seus estudos, Foucault sugere que o rei quinhentista foi descrito pela historiografia do século XVIII como herdeiro de uma aristocracia guerreira que, após a vitória sobre o Império Romano, teria garantido a seus comandados a posse sobre as terras conquistadas. Nessas narrativas, a vitória dos nobres guerreiros provenientes das terras

distantes de Roma teria depurado e fortificado a pujança racial dessa nobreza.

O efeito dessa construção histórica manifestou-se, segundo o autor, na produção de uma simbologia da realeza no interior da qual camponeses e nobres fariam parte de uma mesma comunidade em que os mais fortes se responsabilizavam pela preservação da vida dos mais fracos. Nesse discurso, os súditos remeteriam sua origem à vitória em uma primordial *guerra das raças* (FOUCAULT, 1999).

Ademais, conforme Foucault, a historiografia do território conquistado teria se fundido com as teorias contratualistas do Direito – particularmente aquelas expressas pela obra de Thomas Hobbes –, e elevado, no século XVIII, o rei soberano à condição de afiançador de uma espécie de tratado de paz firmado entre os diferentes grupos sociais que coabitavam o interior das suas fronteiras. Nessa perspectiva, o armistício entre as classes sociais teria por intuito manter a coesão do Estado diante de supostas ameaças, fossem elas de origem estrangeira ou de inimigos internos responsáveis por enfraquecer a vitalidade da raça fundadora do reino.

A função apaziguadora da realeza teria sido sustentada por uma ampla rede de rituais, emblemas e cerimoniais cuja operação se dirigia à manutenção da autoridade do monarca. Isso justificou, segundo Foucault, a ânsia dos Estados modernos pela apropriação dos saberes que circulavam entre os súditos. Assim, por meio do controle sobre a produção e circulação dos elementos de cultura, o Estado teria tomado para si a tarefa de promover modos de viver e pensar que doravante deveriam ser considerados produtivos, sempre no sentido de gerir e potencializar a vida das populações sob seu governo.

Esse controle sobre a cultura explicaria o apoio dos Estados modernos a iniciativas como o fomento da produção de enciclopédias, das grandes escolas de Minas e Obras Públicas, dos amplos programas de centralização de impostos e, no bojo desse movimento, da institucionalização do saber médico.

Tal saber, segundo Foucault, foi fundamental para instalar, no conjunto da população, critérios científicos para preservação das raças

proeminentes e, por conseguinte, de eliminação das vidas consideradas enfraquecedoras.

Destarte, nessa linha argumentativa, o Estado moderno teria tido sua gênese na chancela da realeza ao pacto dos governados pela segurança de suas próprias vidas. E, para garantir a paz, o Estado teria mantido, sob sua regulamentação, os saberes dirigidos à vida, responsabilizando-se pela manutenção da vida dos súditos, que merecia ser preservada. Portanto, as ações públicas dos Estados absolutistas bem poderiam ser expressas pela máxima do "fazer morrer e deixar viver" (FOUCAULT, 1999, p. 286). Ou seja, para garantir a paz, o rei soberano deveria ter pleno direito sobre a vida dos súditos.

Portanto, além da unificação de impostos, moedas, medidas, idiomas, produções culturais e artísticas, os Estados nacionais europeus dos séculos XVI a XVIII também voltaram sua sanha unificadora para as ciências da vida. Por meio da regulamentação das técnicas de cura, doravante, todos os saberes e práticas dirigidos à saúde deveriam ser autorizados por instituições diretamente ligadas ao Estado. Este teria se assenhorado da preservação da vida dos súditos por meio do controle sobre a produção científica dedicada a definir e intervir naquilo que se considerava saúde.

Essa "estatização do biológico" (FOUCAULT, 1999) teria sido gestada no interior do Estado absolutista, no entanto sua expressão definitiva teria ganhado força, segundo Foucault, nos tempos da Revolução Francesa e da consequente instalação do Estado de direito.

Conforme o autor francês, o regime de igualdade perante a lei teria deslocado do centro da análise histórica a justificativa da guerra contra os estrangeiros, substituindo-a "pelo princípio da universalidade nacional" (FOUCAULT, 1999, p. 285). Desse modo, a regulamentação estatal dirigida à vida dos cidadãos passou a mirá-los enquanto elementos de uma massa de pessoas que deveria ser protegida contra os riscos à saúde da nação.

A contensão dos riscos levou os governos a organizar grandes campanhas higiênicas com fito de eliminar os focos de morbidade nas cidades e incentivar as condutas tidas como biologicamente aconselháveis. Foi nessa época que Foucault constatou a emergência da população como problema científico.

Também nesses tempos, os cânones da biologia evolucionista passaram a organizar grande parte das opiniões acerca das Ciências Humanas. Emergiram, então, dentre tantas, teorias inspiradas no conceito de degenerescência hereditária, cujo foco de intervenção se voltava às doenças que enfraqueciam os conjuntos populacionais e se perpetuavam pelas gerações.

Nessa linha, os ditames dos especialistas da vida desenvolveram duas práticas complementares: a eugenia e a higiene. A primeira regulamentava a reprodução, garantindo que taras hereditárias não se perpetuassem pela descendência daqueles que apresentavam comportamentos desviantes (exemplos de taras hereditárias: alcoolismo, doenças psiquiátricas, tendência à imoralidade); a segunda afastava os fatores patogênicos que ameaçavam a saúde da população.

Emergiu, nesse contexto, aquilo que Foucault definiu como "medicalização da população" (FOUCAULT, 1999). Por meio de tal operação – em linha de continuidade com a pregressa guerra das raças –, o Estado liberal teria dado evidência a uma espécie de racismo de Estado, cujas práticas se voltavam a elevar os habitantes à categoria de espécimes biológicos. Nessa condição, cada qual dos indivíduos passaria a ser exortado a cuidar de sua própria saúde e da saúde de sua descendência para que o conjunto da espécie humana não enfraquecesse. Ato contínuo, com a emergência da população como problema biológico, social e humano teria despontado uma nova tecnologia de poder, não mais baseada no antigo direito soberano de espada, mas agora em um poder exercido sob a máxima do *fazer viver e deixar morrer* (FOUCAULT, 1999).

Em suma: quando o Estado de direito colocou em leis a igualdade entre os homens, o antigo princípio da guerra contra as raças estrangeiras foi metamorfoseado na vigilância interna contra todas as formas de vida que se distanciavam dos comportamentos tidos pelas ciências da vida como próprios da natureza humana. Desse modo, o racismo instituído pela lógica da guerra das raças foi substituído por um racismo de Estado dedicado a normatizar, vigiar e segregar aquelas vidas que, na visão da burocracia estatal, enfraqueciam a vitalidade da população.

Explica-se, assim, o processo de institucionalização do saber médico-higienista, amplamente difundido ao longo de todo o século

XIX, não só na Europa, mas nos países que optaram pela política liberal (MACHADO et al., 1978). A partir dele, a preservação da vida dos cidadãos estaria envolvida em uma ampla rede de instituições (hospitais, hospícios, escolas etc.) e de campanhas voltadas ao bloqueio dos agentes patogênicos, fossem eles de ordem comportamental ou biológica.

Nesse processo, a vida dos habitantes dos Estados liberais entraria na discursividade dos agentes do governo. Esses, usando as novidades científicas provenientes da demografia (quantificação da natalidade, mortalidade, morbidade etc.), da geografia (instruções dirigidas ao ambiente urbano, ao caráter das habitações, às condições dos alimentos etc.) e da biologia (detecção de contagiantes, proposição de dietas, enfrentamento a posturas insalubres etc.), colocavam em tabelas e gráficos as tendências calculáveis dos fenômenos de população. Tais operações manifestavam o projeto de tornar previsíveis os eventos aleatórios presentes nas massas humanas.

A quantificação dos movimentos populacionais operava, segundo Foucault (1999), conforme o princípio da segurança. Esse artifício levava os especialistas a estabelecerem os limites suportáveis dos agentes patogênicos. Partindo do amplo registro de manifestações mórbidas na sociedade, os peritos em saúde ligados ao Estado sugeriam ações públicas cuja intervenção antecipada afastaria os indivíduos das doenças reinantes.

A lógica discursiva que toma a população como massa quantificável e responsabiliza os agentes do Estado pelo afastamento das moléstias infiltradas no conjunto de cidadãos se aproxima bastante da prática da vigilância contra os patógenos supra sugerida por Harari.

Ao se apoiar na ideia de que a "análise científica da informação" (HARARI, 2020, s/p) armaria os médicos para enfrentarem as "mutações cegas" (HARARI, 2020, s/p) dos patógenos, Harari parece apostar que a ciência seria capaz de controlar a aleatoriedade da natureza. Nessa concepção de conhecimento, os indivíduos seriam considerados meros elementos das populações, ou seja: espécimes suscetíveis aos cálculos de uma ciência capaz de reconhecer e conduzir os fenômenos biológicos de conjunto.

Foucault (1999) sugere que a crença em uma sociedade de segurança, na qual o Estado estabeleceria normas gerais para gestão

individual das vidas, de alguma forma, atualizou a pregressa ação do Estado consoante à lógica da *guerra das raças*. Desse modo, em um Estado de segurança, as políticas dirigidas à massa da população permitiriam visualizar dois grandes grupos: por um lado, aqueles que vivem sob as normas estabelecidas para o convívio e, por outro lado, aqueles cujas vidas não cabe nos cálculos do poder.

Cosmovisão kantiana

Conforme sobredito, interessa aqui especular, a partir do modo como se enlaçam as concepções de ciência, verdade e vida nas cosmovisões daqueles pensadores capazes de lançar luz às reflexões trazidas pelo ano de 2020.

Na busca por flagrar a emergência da cosmovisão que escora a noção de ciência cuja objetividade é definida pela quantificação, a verdade se impõe como acúmulo de informações acerca dos fenômenos e a concepção de vida se assenta na definição dos cientistas autorizados pelos governos dos cidadãos, chega-se ao momento iluminista.

Na forja da cosmovisão iluminista, refulge a concepção kantiana de ciência, para a qual à razão deve-se atribuir a condição de "o mais supremo bem da terra, a saber, a prerrogativa de ser a última pedra de toque da verdade" (KANT, 2019, p. 221).

É sabido que Kant tem uma intensa produção de textos voltados ao público fora da academia. Muitas foram as contribuições do filósofo de Königsberg para revistas de difusão dos pensamentos que, ao final do século XVIII, circulavam entre o público urbano em grandes cidades europeias.

Dessa produção filosófica dirigida ao público, o artigo se debruçou sobre três acontecimentos discursivos: *Que significa orientar-se no pensamento?* (KANT, 2019); *O que é esclarecimento?* (KANT, 1985); *Ideia para uma história universal com um propósito cosmopolita* (KANT, 2020), todos com intensa circulação na época de suas produções. Dedicados a dissertar sobre a produção do conhecimento, os textos têm como mote a importância da razão, a possibilidade da liberdade e a proposição de uma sociabilidade ideal.

Em *Que significa orientar-se no pensamento?,* Kant afirma que "a liberdade de pensamento significa também a submissão da razão a nenhuma outra lei senão *àquela que ela dá a si mesma*" (KANT, 2019, p. 218). Esse enunciado expressa uma criação fulcral ao pensamento moderno: a razão produz seus próprios objetos de investigação e somente ela pode ser garantia da verdade de suas proposições. Por conseguinte, o pensar racional, apoiado nesse modo de formulação kantiano, passou a ser usado para chancelar as regras de convívio público. Doravante, após as revoluções burguesas, que levaram à instalação do Estado de direito, as determinações governamentais encontraram sua justificação nas explicações racionais dos fenômenos produzidas pelos especialistas. Também ganharam proeminência os procedimentos objetivos para comprovação das conceituações; por conseguinte, a ciência viu ascender a supremacia das provas precisamente mensuráveis, pesáveis, catalogáveis para composição de suas explicações. Nessa concepção, o pensar racional livraria o humano de qualquer coerção de consciência.

Na mesma linha, em 1783, Kant (1985) publicou o artigo *O que é o esclarecimento?,* no qual estabeleceu o lema: "*Sapere aude!*[2] Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento" (KANT, 1985, p.100). Nesse texto fundamental, Kant desenvolveu o tema do esclarecimento como atitude daquele que tem coragem de usar a própria razão sem a direção de outrem. Essa autonomia, segundo o autor, deveria ser a busca de todos aqueles que desejassem se livrar de regras e fórmulas cuja aplicação exigiam apenas obediência. Essa concepção estabelece que a liberdade deveria ser garantida por aqueles governantes que permitissem o uso público da razão aos governados, assim fazendo, o *Aufklärung*[3] constituiria a base sobre a qual se assentaria o consenso dos governados em torno das regras de civilidade. A ousadia de saber contra a covardia ou preguiça de se deixar tutorar por outro indivíduo pensante levaria, segundo Kant, à constituição de uma sociedade plenamente justa.

---

[2] Do latim: ousa saber.

[3] Conforme tradução estabelecida por Floriano de Souza Fernandes (KANT, 1985), Aufklärung pode ser vertida ao vocábulo Esclarecimento.

Partindo da ação cognitiva e adentrando o campo da sociabilidade, Kant (2020), em *Ideia de uma história universal com o propósito cosmopolita*, sugere que o modo mais correto de disciplinar a natural tendência humana ao conflito adviria de "uma longa preparação interior de cada comunidade para a formação (*Bildung*) dos seus cidadãos" (KANT, 2020, p. 14). Tal preparação, segundo o autor, permitiria que a natureza racional do humano se desenvolvesse em toda a espécie e não somente no indivíduo. Para tanto, os cidadãos imbuídos do desejo de viver em uma sociedade justa deveriam disciplinar sua "liberdade brutal" (KANT, 2020, p. 12) e conduzir suas atitudes no sentido da respeitabilidade social, único modo de alcançar um convívio moralmente desejável.

Assim considerando, o pensador alemão teria anexado liberdade, formação e moralidade à natureza racional do humano, abrindo caminho para a história cumprir aquilo que ela deveria ser: "a execução de um plano oculto da natureza" (KANT, 2020, p.15).

Cosmovisão de Goethe

Também no século XVIII, em diálogo com o Iluminismo, emergiu outra perspectiva para a compreensão da natureza e do humano: trata-se da filosofia de Johann Wolfgang von Goethe, um dos mais destacados nomes da cultura alemã e um profundo pensador da relação entre ciência e condição humana. Para este autor alemão, o ponto de partida para o conhecimento científico encontra-se na relação profunda entre o observador e o fenômeno ao qual ele se dirige. Ao estudar os fenômenos da natureza, Goethe desenvolveu o princípio segundo o qual os eventos naturais se apresentariam ao observador – dedicado a contemplá-los em profundidade – como enigmas. Nessa jornada, o investigador, com sua capacidade de recorrer a conceitos, teria acesso à metade da realidade, o restante seria oferecido pelo próprio fenômeno. Portanto, segundo Goethe, a verdade científica seria o resultado do encontro íntimo entre o observador/investigador e um fenômeno capaz de instigar nele o desejo por uma satisfatória enunciação da realidade.

Referida concepção de ciência em Goethe se distingue da teoria do conhecimento de Kant. A primeira propugna um percurso cognitivo

no qual o ser cognoscente tem sua percepção atiçada pelo encontro com o fenômeno, coloca-se diante do mundo como um experimentador e é instigado a completar a meia verdade do mundo externo com seus pensamentos, de modo a criar enunciados que se apresentam como soluções satisfatórias aos enigmas contidos no funcionamento do cosmo. Na segunda concepção, a natureza possui suas próprias leis e o cientista precisa ultrapassar suas percepções individuais do mundo para atingir uma observação suficientemente sofisticada para elevar os fatos do mundo à condição de conceitos universalizáveis.

Para além das divergências em torno da questão do conhecimento, este artigo tem por cerne sugerir que, a partir de Kant e Goethe, foram gestadas duas cosmovisões díspares que até hoje se confrontam nas tentativas de explicar o trinômio ciência, verdade e vida.

Para trazer à baila a cosmovisão goethiana, será tomado outro acontecimento discursivo: a obra *Fausto,* de Goethe. A tragédia do Fausto, publicada por completo em 1808, foi considerada a obra da vida de Goethe. O poema descreve as andanças do melancólico doutor sob a condução de Mefistófeles. Este apostara com o Altíssimo a alma de Fausto, por considerá-lo representante máximo daquilo que o demônio acreditava ser o fulcro da confusão humana: “Do céu exige o âmbito irrestrito / Como da terra o gozo mais perfeito” (GOETHE, 1991, p. 37).

Acordado com o Altíssimo, Mefistófeles pactuou com Fausto. O contrato rezava que o cientista lograria “ampliar meu próprio Ser” (GOETHE, 1991, p. 85), gozando do “próprio Eu, a fundo” (GOETHE, 1991, p. 85) se resistisse às infinitas ofertas de prazeres mundanos e celestiais que o condutor lhe ofereceria.

Neste artigo, sugere-se que o referido pacto estaria no cerne daquilo que o século XIX europeu teria convencionado denominar *Bildung* (BRITTO, 2012), ou seja: a expansão da individualidade por meio do trabalho de si sobre si mesmo. A *Bildung* se expressaria na imersão do conduzido ao cerne de sua própria cultura para encontrar, na profundidade dela, a expressão máxima de si mesmo. Em confronto com essa perspectiva, está a concepção kantiana, segundo a qual a preparação da comunidade antecede a “*Bildung* dos seus cidadãos” (KANT, 2020, p. 14), redundando em autonomia para viver sob as regras que delimitam o uso público da razão.

No que tange à circulação do tema fáustico na cultura ocidental, há um imenso terreno de acordo com o qual numerosas abordagens e efeitos podem ser sondados. Diante do alcance do goethianismo, o artigo optou por restringir sua atenção aos desdobramentos do Fausto em termos das relações entre espiritualidade e conhecimento, tal como anunciado por Foucault nos cursos ministrados no último terço de sua vida. Nesse caso, o acontecimento Fausto, de Goethe, foi apresentado como o derradeiro momento em que "o heroísmo filosófico, a ética filosófica não vão mais encontrar lugar na própria prática da filosofia, que se tornou ofício de ensino" (FOUCAULT, 2011, p. 187).

Retomando as pesquisas produzidas por Michel Foucault nos últimos anos de sua vida, repara-se que o autor se dedicou a reler a história do pensamento no Ocidente a partir de um aspecto que, segundo ele, estivera menosprezado até então pela historiografia. O autor aventou que a tradição histórica voltada ao pensamento filosófico teria passado – após um marco temporal esquematicamente nomeado como "momento cartesiano" (FOUCAULT, 2006, p.18) – ao largo das relações entre sujeito e verdade.

Voltando-se a essa perspectiva de análise, Foucault sugeriu que campos discursivos até hoje ativos, como os da filosofia, pedagogia, literatura, história, teriam sido gestados na longa duração das práticas políticas, pedagógicas, éticas e narrativas, cujas manifestações greco-latinas estiveram inseridas em ações de *cuidado de si* e de *conhecimento de si* (FOUCAULT, 2010). Para escorar essa sugestão, Foucault dedicou-se a estudar um momento tido como germinal pela historiografia voltada ao pensamento no Ocidente, qual seja: o arco temporal que se estendeu da filosofia socrática até o neoplatonismo responsável pela consolidação da teologia cristã.

Nessa época, aventa Foucault, a verdade acerca dos fenômenos cognoscíveis estaria acessível somente àqueles que se entregavam à transformação de si mesmos no processo de conhecimento. Essa prática, denominada pelo autor de *cuidado de* si, teria se mantido vigorosa no pensamento Ocidental até, pelo menos o *momento cartesiano*, quando, no século XVII, teria preponderado o *conhecimento de si* (FOUCAULT, 2010).

O espraiamento do *conhecimento de si* teria feito ascenderem práticas filosóficas nas quais as condições de acesso à verdade dependeriam, no âmbito interno do método e, na sua configuração externa, de fatores como inscrição em consensos científicos ou submissão a interesses financeiros ou até mesmo não estar louco nem sonhando, tal como sugeria Descartes. Portanto, a abordagem filosófica predominante no pensamento Ocidental teria abdicado da implicação do sujeito no ato de enunciar verdades sobre o mundo e de si mesmo.

Por outro lado, nos tempos em que o cuidado de si prevalecera, Foucault preconiza que a conquista de conhecimento seria expressão da espiritualidade e esta incorporaria três caracteres; seriam eles: "a verdade jamais é dada de pleno direito ao sujeito" (FOUCAULT, 2010, p.16), a verdade depende de um "trabalho de si para consigo" (FOUCAULT, 2010, p.16) e a verdade transfigura o sujeito performando "efeitos de 'retorno' da verdade sobre o sujeito" (FOUCAULT, 2010, p.16).

Ademais, nesse saber de espiritualidade, o acesso à verdade credenciaria o sujeito a outras três atitudes: a conversão à verdade, o exercício de transformação de si para abrigar a verdade e a disposição para que o retorno da verdade sobre si mesmo o transformasse em alguém digno de pronunciar verdades aos outros. Desse modo, a conquista do dizer verdadeiro autorizaria o sujeito a proferir-se publicamente e, assim, governar as condutas alheias.

É possível depreender, ainda com Foucault, que, quando o pensamento Ocidental esteve imerso em práticas espiritualizadas, o conhecimento foi considerado, em algumas linhas filosóficas, como uma espécie de equipagem interna por meio da qual o sujeito conhecedor se manteria afastado da estultice e próximo da divindade, quando estivesse aberto ao retorno da verdade sobre si mesmo.

No caso do estoicismo, referido retorno teria levado à convicção de que a divindade teria dado aos humanos a razão. Esta, considerada a maior das faculdades, teria sido uma doação dos deuses aos humanos para que eles fossem capazes de contemplar em si mesmos o elemento divino. Por conseguinte, essa cosmovisão levaria o adepto a manter-se em permanente exame íntimo com fito de fazer de sua condução na vida prova daquilo que pensasse. Conforme Foucault (2010), essa prática cultural teria sido responsável pela emergência de uma tríade

fundamental para se compreender a subjetividade ocidental: a relação entre sujeito, ética e verdade.

Dessa maneira, o saber de espiritualidade, produtor de uma ética resultante de um intenso trabalho de si sobre si mesmo para alcançar a verdade diante da qual o sujeito se inclina e se entrega, segundo Foucault (2010), teria se expressado desde Sócrates até Descartes por meio das práticas do cuidado de si.

A filosofia do século XVII teria atuado no sentido de subsumir essa prática à do conhecimento de si, por meio da qual não se esperaria nenhuma ação na transformação do sujeito quando esse se dedicasse à conquista de conhecimento. De acordo com Foucault (2010), por essa linha filosófica, teria trafegado boa parte do cientificismo oitocentista, particularmente aquele inspirado nas concepções kantianas.

No entanto, apesar da supremacia dessa concepção exteriorizada de saber, Foucault (2010) sugere que, após o século XVII, a perspectiva de um conhecimento capaz de transformar a subjetividade e retornar sobre o próprio sujeito teria se mantido em práticas esotéricas, como a gnose, ou mesmo em concepções filosóficas, tais como nas produções de Espinosa, Hegel, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, Husserl e Heidegger.

No fulcro desse *saber espiritual*, Foucault sugeriu a presença do acontecimento fáustico, cuja tradição remeteria ao século XVI nas lendas registradas por Chistopher Marlowe, reverberaria no Fausto de Lessing do século XVIII até chegar ao personagem literário que ocupou toda a vida de Johann Wolfgang von Goethe. Para Foucault, o *Fausto*, de Goethe, teria sido "a última formulação nostálgica de um saber de espiritualidade que desaparece com a *Aufklärung* e a triste saudação ao nascimento de um saber de conhecimento" (FOUCAULT, 2010, p. 278).

O filósofo francês refere-se à lenda de Fausto em dois momentos de sua produção intelectual. A primeira remissão do autor à personagem de Goethe aparece em 1964, no posfácio à edição alemã do livro de Flaubert *A tentação de Santo Antão*. Nele, Foucault flagra a intenção de Flaubert em compor "uma espécie de grande drama, um Fausto que teria engolido todo o universo das religiões e dos deuses" (FOUCAULT, 2009, p. 82).

Em 1970, Foucault retomou a comparação das figuras lendárias de Santo Antão e Fausto para sugerir o posicionamento antagônico dos dois diante do choque entre saber e poder. Sugere o autor que, enquanto os saberes que foram descortinados a Santo Antão possuiriam o caráter de tentação e fariam com que o anacoreta se afastasse das revelações diabólicas que a ele se apresentavam, no *Fausto*, de Goethe, o saber seria fonte de descontentamento e o doutor insatisfeito contemplaria Mefistófeles "como o fiel poder do saber" (FOUCAULT, 2014, p. 109), que o permitiria encontrar o âmago do mundo e, por conseguinte, a salvação de si por meio da sabedoria.

Há ainda outra remissão ao Fausto em *História da sexualidade II* (FOUCAULT, 1998), na qual a atuação do personagem está imersa nas relações do conhecimento com o prazer, a virgindade, a pureza e a redenção, em clara referência ao drama do encontro de Fausto com Gretchen e às consequências de morte, condenação e posterior absolvição da virgem.

Em *Hermenêutica do sujeito*, Foucault (2006) desenvolve apontamentos para uma história da lenda de Fausto. Nessa abordagem, ressalta que tal mitologia povoara a cultura europeia desde o século XVI, quando "o saber de conhecimento começou a fazer valer seus direitos sobre o saber de espiritualidade" (FOUCAULT, 2006, p. 374). Este se expressaria na legenda fáustica com a presença de práticas de magia, alquimia, etc., cuja ação seria plenamente reconhecida como elemento da cultura no contexto em que teriam emergido as enunciações cartesianas. Fausto, portanto, seria uma espécie de último representante de práticas nas quais não existiria "saber sem uma modificação profunda no ser do sujeito" (FOUCAULT, 2006, p. 34).

Nas análises de Foucault (2011), Fausto teria sido o representante literário de uma estética de vida na qual a postura ética do estudioso implicava sua produção intelectual. Nessa estilização da experiência, o livre-pensador seria aquele personagem que teria colocado sua própria vida em risco pela expressão da verdade. Conforme Foucault, o corajoso doutor forjado por Goethe seria o último dos cientistas a ter a narrativa de sua vida envolvida em heroísmo; após o Fausto, os desafios íntimos dos filósofos passariam a importar menos do que seus sistemas de pensamento e, portanto, a história da filosofia teria se preocupado muito

menos com a estética da existência e mais com doutrinas a iluminar ignorantes.

Justifica-se, então, este artigo colocar Goethe diante de Kant: o primeiro não reconheceria a liberdade prometida pelo esclarecimento propalado pelo segundo. Liberdade para Goethe, ao menos no drama fáustico, relaciona-se, antes, com a *Bildung* – o trabalho de si sobre si mesmo – do pretensioso doutor do que com sua conquista de um conhecimento acerca de supostas leis universais para esclarecer-se do mundo.

Teoria do conhecimento, cosmovisão e liberdade

Numerosos autores dedicaram-se a mirar a obra goethiana sob o prisma da noção de formação cultural individual. O artigo se prende àqueles que permitem vislumbrar a *Bildung* goethiana em contraponto com a cientificidade presente na *Aufklärung,* de Kant.

Para tanto, faz-se necessário lançar mão de autores que estudaram a produção científica de Goethe. O literato alemão tem consolidada posição no campo artístico, no entanto, suas enunciações científicas não contam com o mesmo estatuto. Por outro lado, as concepções kantianas fizeram-se presentes em alargados espaços do fazer científico.

A obra científica de Goethe pode ser contemplada a partir de autores cujas análises da incursão do literato pela botânica, geologia, ótica, anatomia, zoologia etc. estiveram voltadas antes à sua cosmovisão do que às suas descobertas científicas. Portanto, a escolha desses autores (STEINER, 1984; BACH, 2016; CLIMACO, 2017), notadamente de Rudolf Steiner, justifica-se pelo fato de eles não considerarem possível pensar a sua visão científica sem compreender a íntima relação do sujeito de conhecimento com seu objeto.

Rudolf Steiner, nascido na Áustria em 1861 e falecido na Alemanha em 1925, tem seu nome marcado como fundador do movimento intitulado Antroposofia, cuja versão brasileira é reconhecida como *Ciência espiritual*. Seu nome está associado a iniciativas em vastos campos, tais como agricultura, farmácia, medicina, ações sociais, iniciativas artísticas, pedagogia, dentre outras. Concomitantemente com

sua intensa atividade cultural e sua associação a movimentos esotéricos na Europa de inícios do século XX, Steiner foi um profundo estudioso do pensamento de Goethe.

Em 1884, Steiner foi convidado para liderar a compilação dos escritos científicos de Goethe no volume em que constam suas obras completas na coleção *Deutsche Nationalliteratur* (Literatura Nacional Alemã), organizada por Joseph Kürscher. Dentre os resultados desse trabalho, foi produzido o livro *A obra científica de Goethe* (STEINER, 1984), no qual estão reunidas as introduções de Steiner aos capítulos compilados.

A obra científica de Goethe inicia a primeira fase da produção intelectual de Rudolf Steiner, cujo coroamento é a obra *A filosofia da Liberdade* (STEINER, 2000). Nesse percurso, o austríaco estabeleceu seu posicionamento diante da filosofia de seu tempo, particularmente, daquela de matriz kantiana, uma vez que nesse período – entre 1884 e 1896 –, segundo a descrição do autor, vigoravam, em amplos espaços de produção científica, modelos positivistas, idealistas e mecanicistas, mormente inspirados em ressonâncias da filosofia de Kant.

Em *A obra científica de Goethe*, Steiner parte da percepção por ele atribuída ao professor Karl Julius Schrörer, que "via na maneira de considerar o mundo, desenvolvida pela era cientificista posterior a Goethe, uma queda em relação à altura espiritual em que Goethe se tinha colocado" (STEINER, 1984, p. 11).

Para Steiner, um dos elementos centrais da crítica goethiana ao fazer científico de seu tempo referia-se à pretensão de descrever indiscriminadamente fenômenos de diferentes naturezas. Tal conduta redundaria no estudo de manifestações do mundo orgânico por meio dos mesmos parâmetros usados para apreciar o mundo inorgânico. Esse estilo científico, para Goethe, reduzia a complexidade dos organismos às conceituações formuladas para sopesar fenômenos em que a vida estava ausente. Nessa perspectiva, assevera Steiner que "à maneira de ver que destrói a vida para conhecê-la Goethe cedo opõe a possibilidade de outra, superior" (STEINER, 1984, p. 15).

Nos comentários de Steiner, Goethe se incomodava com o olhar para a natureza dirigido por seus contemporâneos, pois sua época parecia seduzida pelas descrições das intermináveis variações

apresentadas pelas espécies. Nesse sentido, Goethe dedicava-se a buscar a ideia de cada organismo, ou seja, a *forma básica* na manifestação de cada qual dos seres na natureza cuja existência expressava-se pela "capacidade de transformar-se infinitamente, produzindo a multiplicidade a partir da unidade" (STEINER, 1984, p. 22).

Essa unidade Goethe supôs não estar presente nem no próprio fenômeno observado, nem no observador, ela seria produzida na relação íntima do humano com as manifestações da natureza. Desse encontro, surgiria, no intelecto daquele que se dedicasse a contemplar os fenômenos, a ideia do ser cuja manifestação individual despertaria no humano o desejo de deparar-se com a essência deles. Steiner encontrou aí "a convicção de que tudo não passa de uma manifestação da ideia, à qual só chegamos quando metamorfoseamos a vivência dos sentidos em contemplação espiritual" (STEINER, 1984, p. 124). Portanto, o humano em permanente estado de conhecimento estaria na condição de cocriador da natureza, uma vez que a essência das manifestações naturais só se apresentaria quando o observador se entregasse ao ato cognitivo.

Nesse sentido, "só se pode falar em genuína ciência quando o espírito busca a satisfação dos seus anseios, *sem qualquer finalidade exterior*" (STEINER, 1984, p. 150), uma vez que, por meio do pensar, seria possível ultrapassar a pluralidade e se aproximar do "princípio unitário do mundo" (STEINER, 1984, p. 161).

Estaria, então, eliminada qualquer barreira entre sujeito e objeto. A ciência na perspectiva goethiana, demandaria a ação ativa do observador. Suas percepções individuais não seriam consideradas ilusões, mas apontariam rastros para que sua racionalidade integradora apreciasse as configurações ideativas dos fenômenos.

Encontra-se aí um saber de espiritualidade que se opõe ao saber do esclarecimento kantiano, uma vez que ao primeiro importa o modo como a realidade modifica o sujeito e, ao segundo, interessa, primordialmente, a descrição objetiva da realidade.

Esse jogo entre subjetividade e objetividade – matricial na constituição da ciência moderna – tem no *Fausto*, de Goethe, uma formulação evidente.

Tal formulação evidencia-se na primeira aparição de Mefistófeles a Fausto: ele se apresenta em trajes de *escolar viandante*. Tal figura é coerente com toda a composição do enredo, cuja articulação foi composta em torno de uma grande viagem na qual o amargurado doutor é conduzido por Mefistófeles por ambientes lúgubres, festivos, suntuosos, mágicos, celestiais, nobres e modestos. Nesses momentos, há entre os personagens uma explícita relação de maestria, no interior da qual o demônio induz permanentemente Fausto ao erro e, ao reconhecê-lo, o cientista marcha em direção à sua própria libertação.

Na concepção de Marco Antonio Clímaco, erro e maestria comporiam o cerne da *Bildung* goethiana, a ponto de sugerir que Goethe teria instituído "sua máxima pedagógica – de que somente esgotando por completo o erro e reconhecendo-o como erro é possível triunfar dele" (CLIMACO, 2017, p. 93).

Isso posto, o caminho para superação do erro e, por conseguinte, libertação da alma, em *Fausto,* aparece como exercício reflexivo guiado pela consciente ação cognoscente. Diante de sua própria cova, após seu périplo pelas delícias da terra e pelo esplendor celestial, o cientista se curva:

> Sim! da razão isto é a suprema luz,
> A esse sentido, enfim, me entrego, ardente:
> À liberdade e à vida só faz jus,
> Quem tem de conquistá-las diariamente.
> (GOETHE, 1991, p. 436).

Na jornada fáustica, portanto, a libertação apresenta-se quando o audacioso viajante se oferece à persistente ação de si sobre si mesmo. Encontra-se aí mais um ponto de distinção entre a cosmovisão goethiana e a cosmovisão kantiana. Enquanto, no primeiro caso, a razão é tida como meio pelo qual o indivíduo se dirige à sua própria essência manifestada como o cerne da personalidade humana; no segundo caso, a razão é tida como ferramenta que permitiria aos seres esclarecidos entrarem em consenso a respeito do imperativo categórico cuja aplicação garantiria uma vida social de acordo com a moralidade.

Tomando a liberdade como mote, Steiner sintetizou tal distinção:

> Quando Kant diz do dever: "Dever! Nome excelso e grande que não aceita nada que é apenas

> subjetivo e agradável, porque exiges submissão [...] e que estabeleces uma lei diante da qual todas as inclinações e desejos se calam, embora continuem se rebelando", o homem ciente da *liberdade* responde: "Liberdade! Nome querido e humano, que abarcas tudo o que é bom para a humanidade e que me conferes plena dignidade. Tu não admites que eu seja escravo de ninguém, tu não estabeleces simplesmente uma norma, tu esperas o que meu amor à ação descobrirá como eticamente correto, protegendo assim minha autonomia" . (STEINER, 2000, p. 119).

Considerações finais

Ao perspectivar o modo como o ano de 2020 poderá ser narrado, com base nas reflexões aqui realizadas, aventam-se algumas suposições. Pode-se colocar em um polo de análise a objetividade científica proposta pela cosmovisão kantiana em sua versão extrema. Nesse caso, os eventos ligados à emergência sanitária desse ano seriam explicados a partir da máxima do supra referido *fazer viver e deixar morrer*. Portanto, aquelas vidas que não suplantaram a virulência seriam consideradas espécimes fracos cuja sucumbência mostrou aos cientistas os caminhos para o enfrentamento dos patógenos e, por conseguinte, a garantia de controle sobre essa ameaça em específico.

Em outro polo de análise, poder-se-ia colocar a cosmovisão goethiana em uma visão extremada. Nesse caso, o enfrentamento à morbidez seria responsabilidade de cada qual dos indivíduos e, por conseguinte, todas as medidas públicas de combate ao vírus deveriam ser aplicadas conforme parâmetros pessoais de conduta.

No entanto, atentando à ideia de liberdade presente em ambas as cosmovisões apresentadas, não faria sentido algum usar de modo extremado nenhuma dessas perspectivas.

Talvez, o ano de 2020, com todos os radicalismos que emergiram ao redor do mundo, possa ser ocasião para que a humanidade caminhe em direção à redefinição das relações entre ciência, verdade e vida.

Assim, talvez, doravante nunca mais a ciência ficaria presa à formalidade regulamentadora dos especialistas. Ela habitaria o espaço público e, nele, circulariam conhecimentos provenientes de estudos transparentes e acessíveis a todos aqueles dedicados a compreender profundamente a natureza dos problemas comuns. Nesse futuro, a *Aufklärung* comporia com a *Bildung* de Fausto para que o uso público da razão incorporasse a responsabilização de cada qual por suas opiniões, conjugando os conceitos cientificamente elaborados com o desejo de dignificar o humano presente em todos os indivíduos capazes de compreender e elaborar tais conceitos.

Nesse mundo pós-2020, a verdade não seria mais objeto de disputa. Então, definitivamente, a lógica binária da guerra teria sido afastada do horizonte das decisões coletivas. O verdadeiro não seria monopólio de discursos normativos, definitivos ou redentores e o universo da cultura seria espaço para criação de novos e infinitos horizontes possíveis.

Por fim, espera-se que a vida, depois da pandemia, não seja mais o oposto da morte. Espera-se que a saúde não seja mais considerada apenas a ausência de doença. Espera-se que a vitalidade triunfe sobre a longevidade. Espera-se que o humano assuma sua liberdade e se mantenha firme na realização de seu propósito precípuo: a realização de seu devir divino.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. A história das mentalidades. In.: NOVAIS, Fernando A; SILVA, Rogério F. (Org.). *Nova história em perspectiva. Propostas e desdobramentos* (v. 1). São Paulo: Cosac Naify, 2011. pp. 268-295.

BACH Jr. Jonas. Educação e fenomenologia da natureza. *Filosofia e educação*, vol.7, n.3, Campinas, pp. 57-78. out. 2015-jan. 2016.

BRITTO, Fabiano de Lemos. Identidade cultural e formação individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, pp. 217-233, mar. 2012.

CLIMACO, Marco Antonio Araújo. Erro e maestria na Bildung goethiana e seus desdobramentos. *Pandemonium Germanicum*. São Paulo, v.20, n.31, pp. 78-100, ago. 2017.

COUTINHO, José Pereira. Religião e outros conceitos. Sociologia, *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXIV, 2012, pp. 171-193.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II, curso no College de France (1983-1984)*; tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no College de France (1982)*; tradução Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Aulas sobre a vontade de saber: curso no College de France (1970-1971)*; tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976).* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*; tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009 (Coleção Ditos e Escritos III).

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. *O governo de si e dos outros: curso dado no College de France (1982-1983)*; tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Teoria e instituições penais: curso no Collège de France (1971-1972)*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto*; tradução de Jenny Klabin Segall. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas Limitada, 1991.

HARARI, Yuval Noah. *Homo Deus: uma breve história do amanhã.* São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. *Na batalha contra o coronavírus, a humanidade carece de líderes.* Disponível em: < https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-04-13/na-batalha-contra-o-coronavirus-a-humanidade-carece-de-lideres.html>. Acesso em: 23 set 2020.

_____. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. São Paulo: L&PM, 2015.

KANT, Immanuel. Ideia de uma história universal com o propósito cosmopolita; tradução Artur Morão. Disponível em: <*lusosofia.net/textos/kant_ideia_de_uma_historia_universal.pdf*>. Acesso em: 14 jul. 2020.

_____. O que é o esclarecimento? In: ____. *Textos Seletos.* Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985. pp. 100-116.

_____. Que significa orientar-se no pensamento? SUZUKI, Marcio (org.). *Espaço e pensamento*; tradução Oliver Tolle. São Paulo: Editora Clandestina, pp. 197-222, 2019.

MACHADO, Roberto et al. *Da(n)ação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

STEINER, Rudolf. *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna, resultados com base na observação pensante segundo ométodo das ciências naturais*. São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____. *A obra científica de Goethe.* São Paulo: Antroposófica, 1984.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1982.

O ensino virtual em tempos de pandemia e os doze sentidos humanos

Paula Franciulli*

* Mestre em psicologia pela Universidade de São Paulo, psicóloga clínica e professora do curso de pedagogia na Faculdade Rudolf Steiner em São Paulo.

Resumo

O excesso de atividades *on-line* foi uma das maiores mudanças para a maioria das pessoas desde o início da pandemia da Covid-19, alterando significativamente a forma de experienciar o mundo e a si mesmo. Este artigo visa refletir sobre os possíveis impactos dessas atividades na constituição humana segundo a ciência antroposófica, tomando como base o conceito teórico dos doze sentidos. Partindo da premissa de que muitos dos estímulos aos quais estávamos habituados não atuam mais como parte do repertório diário de percepções, podemos afirmar que estamos diante de uma limitação de alguns sentidos. A privação de estímulos e até mesmo certos excessos podem alterar nossa relação com o tempo-espaço, gerando um impacto em nossa corporalidade e, consequentemente, influenciando outros níveis de percepções que, para a Antroposofia, estão intrinsicamente relacionadas às forças impulsionadoras do pensar, sentir e querer. Longe de argumentar contra as ferramentas virtuais da modernidade, o objetivo dessa discussão sugere uma autoavaliação do nosso nível de exposição virtual e resgata a importância do cuidado com os sentidos para a manutenção de um organismo saudável.

Palavras-chave: Doze sentidos. Percepções. Ensino virtual.

Abstract

The amount of time we have been in online activities has increased since the pandemic was declared and it has changed the way we experience the world and ourselves. This paper aims to reflect upon the impacts of those virtual activities on the human constitution taking the anthroposophical view of the twelve senses. If we start by saying that most of the perceptive senses we were used to have are no longer part of our day to day life, we can state a situation now where some senses are lacking. In other hand, other ones have been emphasized. Both, the lack and the excess of some perception can change significantly the way we relate to space and time and could bring some impacts to our corporality in which could influence other perceptive senses as anthroposophy says, are strictly connected to the forces of the thinking, feeling and will. The aim here is not to develop an argument against the virtual tools but to suggest an observation of our own way to access them, in order to bring back the concept given by anthroposophy when we consider the importance of taking care with the senses to keep a healthy constitution.

Keywords: twelve senses. Perception. E-learning.

Introdução

Vivemos em tempos de pandemia. O ano de 2020 passa por nós de uma forma muito diferente daquela com a qual estávamos acostumados, tanto no âmbito físico, espacial como temporal. A partir de um olhar macro, iremos desenvolver nossa reflexão acerca das alterações no ser humano, em seu microcosmo, em seu mundo individual.

Fomos forçados a fazer uma transição de hábitos, como, por exemplo, privações de espaço, começando pelo isolamento em nossos lares, restringindo nossos movimentos, passos e deslocamentos. O que antes era fora, amplo e repleto de atividades no mundo externo se transformou.

A diminuição do fluxo de atividades mudou também a forma de nos relacionarmos com o tempo. Embora o tempo cronológico seja o mesmo, já notamos algumas alterações. O trajeto que antes se fazia para ir ao trabalho, não existe. O tempo está sendo preenchido agora por trabalhos de acesso remoto, atividades domésticas e familiares, ou até mesmo, horas a mais de sono. De qualquer forma que seja, aquele tempo que ocupávamos para o deslocamento foi ocupado por outra atividade ou, simplesmente, com o ócio, podendo ser mais angustiante ainda.

Como não pensar no físico? O toque já não é o mesmo, não há atrito. O transporte antes utilizado – carro, ônibus ou metrô –, os lugares e pessoas que eu tocava, me apoiava, esbarrava, todos esses estímulos diminuíram. Cada indivíduo, de acordo com sua condição privada, agora toca apenas os objetos de seu lar, anda pelo seu espaço de moradia, esbarra talvez com membros de sua família que, antes, eram mais visitantes do que íntimos; outros, em sua vida solitária, esbarram consigo mesmos. Surgem inquietações com nossa própria presença a todo momento no mesmo espaço e tempo. O encontro consigo mesmo vinte e quatro horas por dia.

Todos esses aspectos impactaram (e ainda afetam) as decisões em como atuar em nossa história de vida. Os planos foram suspensos, alterados, frustrados. Uma nova organização foi imposta em nossa rotina e, além da alteração da forma como estamos lidando com o espaço e tempo, também mudamos na maneira de nos relacionar com nossos grupos sociais e familiares.

Passados dez meses do ano de 2020 (momento da elaboração deste artigo), podemos observar como reorientamos nossos antigos hábitos, costumes. Olhando para os ciclos das estações, podemos começar a refletir no impacto de tais mudanças. Aqui, no hemisfério sul, logo no início da pandemia, estávamos em pleno verão, em época de carnaval, momento que sabemos o quanto nossas almas estão para o externo, as festas ao ar livre, celebrações com os blocos de rua etc. Concomitantemente, entramos em nosso ano letivo nas escolas e universidades. A expectativa para o início das atividades, no plano educacional, sempre marca essa época tão quente, cheia de vida e novos rumos para o ano que se inicia.

No âmbito educacional, não tivemos nem um mês de aula presencial e as escolas fecharam. O cenário era completamente incerto, não sabíamos quanto tempo ficaríamos nas aulas virtuais. Fomos para as nossas casas, organizamos um local, computador e pronto; já estávamos naquele novo ambiente, olhando para a tela, tentando nos adaptar à rápida transição. A regra era clara: há uma pandemia e precisamos parar. Outros países que primeiro foram impactados pela Covid-19 antecipavam o que vinha pela frente.

Pensamos naquilo que nos afeta, inquieta. Conversarmos entre nós, professores, discutimos com nossos alunos e familiares. Como estamos nos sentindo com esse excesso de horas no computador? Como estamos lidando com as horas despendidas para a tela do *laptop*, que apenas nos permite ver e escutar. Quantos "encontros" tivemos com nossos alunos, interagindo apenas com um retângulo em que, no lugar de imagens, há apenas um nome identificando quem está lá do outro lado.

Sabemos que a relação professor-aluno, assim como a interação entre os próprios alunos, foi modificada a partir do momento que migramos para o virtual. As conversas que ocorriam nos intervalos entre aulas, debates em grupos, reuniões etc. são agora substituídos por eventos virtuais, nos quais um fala e o outro responde. A dinâmica do diálogo agora tem outro ritmo, alterando nossa relação com o ritmo das conversas.

Essa introdução retrospectiva nos desloca para o presente, após meses de vivência com a pandemia, tornando-nos capazes de refletir sobre os possíveis impactos – e porque não falar em danos – na utilização

de recursos virtuais no processo educativo que envolve tanto o ensino, quanto a aprendizagem. Olharemos para um breve histórico do surgimento das tecnologias na educação para chegarmos ao debate sobre o uso desses recursos na educação, principalmente em tempos de pandemia, de acordo com a visão antroposófica sobre os doze sentidos.

A tecnologia no processo ensino-aprendizagem torna-se necessária: o "vilão" torna-se aliado

Impossível negar os benefícios que os avanços tecnológicos trouxeram para a educação se pensarmos na possibilidade de aproximação entre grupos de pessoas residentes em locais tão longínquos dos centros culturais educacionais.

Pensando em um curso a distância, por exemplo, em uma mesma sala de aula podemos ter simultaneamente alunos de várias regiões do país e do mundo. Outro aspecto diz respeito à velocidade com a qual temos acesso às informações e à comunicação. Podemos citar a praticidade ao consultar um artigo, baixar um livro, lermos jornais *on-line*, a rapidez com a qual recebemos uma resposta por e-mail e a instantaneidade das mensagens que trocamos pelo Whatsapp. Obviamente que a utilização de tais recursos ainda esbarra em entraves políticos e econômicos como a não gratuidade à internet e a precária infraestrutura em algumas regiões, impossibilitando que todos tenham a mesma oportunidade de usufruir de uma boa conexão e um bom funcionamento de seus aparatos tecnológicos.

Os benefícios da tecnologia digital são claramente visíveis em tempos de Covid-19 e percebemos o quanto recorremos aos meios virtuais para continuarmos nossas atividades durante a quarentena. Com a interrupção das aulas presenciais, fomos levados aos mais modernos recursos virtuais para continuarmos o ano letivo. Difícil imaginar como faríamos, sem a tecnologia do zoom, do Google sala de aula, Teams, etc. Sabemos que esse processo de modernização tecnológica ocorreu como uma avalanche nos últimos vinte anos, com o avanço e acesso global da internet e também somos testemunhas dos debates acalorados

acerca da utilização de recursos digitais no ensino com diversas controvérsias entre especialistas nas áreas de educação, saúde, comunicação, tecnologia, economia, etc.

Mas como chegamos às aulas virtuais? Ao falarmos em educação, precisamos olhar rapidamente para os aspectos históricos do ensino a distância antes da covid-19 para, em seguida, partirmos para a discussão mais aprofundada deste artigo.

Há tempos que ocorrem debates sobre o uso de tecnologias na área na educação. Nos últimos anos, com o avanço e a facilidade do acesso a essas tecnologias, fomos incorporando tais meios como ferramentas de estudo e trabalho, desde uma simples pesquisa na internet, preparação de aulas, publicação de textos, até o ensino a distância (EAD). Não há dúvida de que tal recurso, como conhecemos hoje, existe para superarmos os limites de tempo e espaço: "Não tenho tempo de ir até a escola, faculdade ou instituto", "não tenho como acompanhar aulas em horários fixos."

Esses ainda são os argumentos mais comuns quando questionamos os motivos que levam uma pessoa a escolher essa modalidade de curso. Alguns cursos permitem, inclusive, que o próprio aluno escolha o horário que vai estudar, bem como por quanto tempo ficará logado.

Ao olharmos para o passado, o ensino a distância era chamado de curso por correspondência. Temos registros, a partir de 1909, no Brasil, de materiais impressos que eram postados para os alunos via correios; tivemos cursos de alfabetização, supletivo, cursos profissionalizantes. Tais cursos representavam um recurso para superação de deficiências, qualificação profissional e atualização de algum tema. Além do ensino por correspondência, existiam cursos por meio de rádio e TV que aceleram a oferta, a partir da década de 1940, com a popularização desses eletrodomésticos.

Foi a partir de 1978 que os cursos a distância ganharam mais sofisticação. Fitas de vídeo foram utilizadas para gravação de aulas, canais de televisão se especializaram em programas educativos – Telecurso 2º grau – e ainda são considerados um complemento, um recurso para solucionar o problema educacional brasileiro (SOUZA, 2017).

É possível enxergar a evolução da educação a distância quando fazemos essa busca histórica. A chegada da internet, sem dúvida, sua

popularização global a partir de 1990, alterou radicalmente o ensino a distância, permitindo novos meios – das fitas de vídeos fomos para os CDs, e destes, para as aulas em tempo real pelo computador. E é nesse momento que nos encontramos, com cursos cem por cento a distância e a ampliação dessas modalidades de cursos complementares a cursos de graduação e pós-graduação. Aqui no Brasil, em 1996, foi criada pelo Ministério da Educação (MEC) a Secretaria de Educação a Distância (Seed), com a finalidade de regular, supervisionar e avaliar as instituições provedoras desse tipo de curso.

Assim, mais debates e pesquisas foram ampliando nossas reflexões acerca dos benefícios e falhas do uso dessa modalidade. Vimos surgir algumas críticas por parte de especialistas em educação, pedagogos, psicólogos escolares, e outros profissionais da área do desenvolvimento humano, como a inquietante discussão sobre a não equivalência das experiências reais e as virtuais. Outro debate que se coloca sobre o EAD é sobre o conteúdo e como ele é utilizado. Neste artigo, a temática abrange as áreas da semiótica, das ciências sociais e até da filosofia. Tocamos na seara do conhecimento, da informação, das relações de troca entre os indivíduos. O que ocorre numa aula virtual? Estamos apenas informando os alunos ou formando-os? Todas essas questões são de extrema importância quando trazemos à baila o que esperamos da educação.

A antropóloga argentina e professora do Departamento de Estudos Culturais e Mídia da Universidade Federal Fluminense, Paula Sibilia, discute amplamente o uso das redes e seu impacto na educação. Refletindo sobre o conceito de sociedade disciplinar de Foucault como uma estratégia de aprisionamento dos corpos para a aplicação do poder e controle, tão comum em instituições como escolas, fábricas e prisões, a pesquisadora traz uma compreensão do uso de tecnologias que vai além do simples fascínio pela novidade e conforto tão atraente dos aparatos tecnológicos. As motivações também estão profundamente arraigadas em aspectos histórico-culturais que, segundo Foucault (apud Sibilia, 2020), teve seu arauto no ano 1968 como forma de rebeldia e tentativa de libertação das amarras disciplinares. Dando um salto no tempo para os anos 2000 até o momento, a derrubada dos muros acontece com a conexão à internet. Crianças e jovens rompem as regras

escolares, acessam seus celulares a todo momento, vão para fora da sala de aula e desbravam o mundo à sua maneira, travando conflitos com os adultos que supostamente os guiariam ao conhecimento (SIBILIA, 2020). Na era da conexão em rede, impossível ganhar a batalha impondo restrições à sua utilização no ensino, afinal, mais cedo ou mais tarde, essas tecnologias baterão em nossas portas e podem se tornar ferramentas aliadas na relação escola-aluno.

Há um risco, todavia, de que a utilização das tecnologias digitais em excesso possam apartar o sujeito das relações sociais. O usuário entra na rede, absorve toneladas de informação, conecta-se com o mundo. Envia uma mensagem a um amigo que está na China e este, instantaneamente, responde. É fascinante, principalmente para aqueles que nasceram antes dos anos 2000. O contato a distância era demorado. Demorava dias para recebermos uma resposta em papel. Mas, então, se a tecnologia virtual denota aproximação entre pessoas, por que há o risco nas relações, como apontado no início do parágrafo? Esse é o paradoxo. O sujeito fragmenta-se e impacta sua convivência na ágora. Como aponta Sibilia (2020, p. 35), "há o risco de que os aparelhos se convertam num novo e poderoso agente de dispersão ou de fuga do confinamento". Nesse espaço virtual das aulas, o que se constrói é uma nova subjetividade das relações de troca e compartilhamento, a qual devemos nos aprofundar e aprender, para criarmos novos contratos e vínculos entre nós.

O filósofo contemporâneo Byung-Chul Han também nos convida a pensar sobre as relações sociais e os espaços virtuais. Em seu livro *No enxame: perspectivas do digital* (2018), aponta para a diferença dos movimentos de massa e os movimentos que ele chama de enxame digital. Os homens integrantes dos movimentos de massa são aqueles que fazem parte de um "nós", de uma voz comum e eles preservam sua privacidade. São aqueles que formam sindicatos, um grupo dirigido a uma ação comum. São dotados de vontade que resulta em ação. Já o enxame digital aparece como vozes isoladas com perfil individual e são barulhentos, conclamam algo rapidamente e saem. Não há um reunir-se, mas um aglomerado, sem alma e sem espírito. São efêmeros, instáveis.

Algo aqui nos inquieta em relação às salas de aula virtuais. Como promovemos a participação dos alunos em nossas aulas? Temos como

evitar o padrão “enxame” colocado por Byung-Chul Han? Acredito que sim, as vozes das salas de aula podem, por meio de um vínculo de grupo – ainda que virtualmente –, permanecerem com sua qualidade de coletivo para um mesmo propósito, o aprender, o compartilhar e o ensinar. As salas de aula virtuais não realizam encontros tão propensos à dissolução, como os encontros ocasionais de uma *live*, por exemplo. O ano letivo, o tempo de duração do curso, funcionam como um elo necessário à manutenção da força do coletivo. Outro aspecto necessário que também pode atuar como manutenção desse grupo vivo e operante é, como veremos a seguir, a forma atuante do professor. A Antroposofia, com a pedagogia Waldorf, tem muito a contribuir nesse debate.

As aulas virtuais e o afastamento dos sentidos – resgatando as percepções

Na pedagogia Waldorf, há tempos se discute a influência dos meios de comunicação eletrônicos e digitais na formação dos alunos; bem como o uso de recursos tecnológicos (áudio/visuais) durante as aulas. Muitas vezes vista como uma decisão retrógrada, a utilização de tais aparatos não é muito incentivada, dando-se preferência ao uso do quadro-negro (principalmente nos anos iniciais) com desenhos realizados pelo próprio professor, assim, o carácter único da vivência interna do educador sobre o conteúdo ensinado é repleto de personalidade e, consequentemente, transmitido ao aluno. Na visão de Rudolf Lanz (2000), para a formação do indivíduo harmonioso e saudável, objetiva-se desenvolver, em grau de igualdade, tanto os aspectos intelectuais, sentimentais e aqueles relacionados à vontade do indivíduo. Além disso, deseja-se formar jovens interessados pelo seu mundo externo, isto é, seres preocupados em assumir uma responsabilidade social. Para tal, toda a pedagogia Waldorf é permeada por atividades e métodos que estimulam a fantasia e a criatividade, proporcionando uma ampla visão de valores que circundam os ideais do Bom, do Belo e do Verdadeiro. O papel do professor, durante as aulas, será o de compartilhar conceitos e desenvolver em seus alunos a capacidade imaginativa. Para tal, faz-se necessário a presença sempre viva, presente e individual. Daí a importância do modo como o educador transmite a sua personalidade.

O educador deve atuar com entusiasmo, assim como acontece com um artista, quando está repleto de inspiração e envolvido com sua obra de arte (STEINER,1924).

Fazendo essa introdução, pode-se pensar no professor como o portador do mundo externo, o mensageiro do conhecimento. A sua forma de transmitir os conceitos é captada pelos alunos, assim, toda a absorção e construção do conhecimento ocorre por meio da percepção pelos sentidos. Em consonância com Rudolf Lanz, "é com os sentidos que o ser humano se ambienta no mundo" (LANZ, 2000 p. 150).

Ao adentrarmos nesse campo, dos sentidos humanos, encontramos, desde Aristóteles (384 a.C.– 322 a.C.), a constatação da existência dos cinco sentidos: visão, paladar, olfato, tato, audição. Outros sentidos foram adicionados no curso da história com o surgimento de novas áreas do conhecimento científico, como a Medicina (Pediatria e Neurologia), a Psicologia (Desenvolvimento e Percepção), a Terapia Ocupacional (Integração Sensorial), a Fisioterapia, e por fim, a Neurociência, não havendo um consenso entre especialistas. Na maior parte da literatura, entretanto, encontramos em nossa época, além daqueles cinco sentidos, os sistemas sensoriais vestibular (equilíbrio), o proprioceptivo e o vital. O sentido do equilíbrio, de forma bem resumida, é aquele que fornece a percepção do nosso corpo com o ambiente externo. Como estamos colocados em relação a um plano espacial (frente/trás; direita/esquerda; em cima/embaixo). Já o vital é aquele que nos mostra quando algo não está bem, sensações de mal-estar, sono, dores no corpo etc. O sentido proprioceptivo está relacionado à consciência corpórea dos músculos e dos órgãos do nosso corpo. Muitas vezes, esse termo também traz a noção de consciência de movimento e equilíbrio.

Rudolf Steiner vai além. Em sua cosmovisão, a Antroposofia, considera doze formas diferentes de experimentar os sentidos. Esses são considerados como "fontes", uma espécie de alimentação para nossos pensamentos, ações, sentimentos e percepções, de forma que nossas experiências sensoriais influenciam notoriamente a consciência.

O ser humano vive absorvendo essas fontes, ou alimentação, para encontrar as necessidades para sua vida anímica. Os doze sentidos são: tato, vital, movimento, equilíbrio, olfato, paladar, visão, térmico,

audição, pensamento, linguagem e o Eu. Ao considerar tais sentidos como fundamentais ao desenvolvimento saudável do homem, a Antroposofia mergulha em cada atividade perceptual e relaciona-as com os quatros corpos constitutivos do homem (físico, etérico, anímico e o Eu) e também com aquilo que Steiner chamou de os sete processos vitais: respiração, aquecimento, alimentação, segregação, manutenção, crescimento e reprodução. A dinâmica dos sentidos atua não apenas com o desenvolvimento das funções fisiológicas do organismo, mas influenciam no desenvolvimento do carácter, nas atitudes do ser humano na vida, como veremos a seguir.

Albert Soesman, em seu livro *Our twelve senses,* traz esses sentidos como alimentos para uma consciência saudável e os apresenta, também, como aspectos que podem influenciar no campo da moral. Desse modo, essa reflexão traz um olhar para os sentidos que vai além dos aspectos fisiológicos das ciências biológicas. Ao longo da história, podemos perceber a influência dos sentidos no comportamento humano. As percepções do nosso corpo, sensações de prazer e desprazer, foram balizadores dos nossos hábitos e atitudes. Vemos, na Psicologia, em suas diversas teorias do desenvolvimento – como em Piaget e em Freud, por exemplo – uma dedicação ao entendimento dos sentidos como aspectos de grande relevância ao desenvolvimento humano. Se adentrarmos na esfera religiosa, rituais de purificação, batalhas contra hábitos considerados viciosos ou mesmo um apego aos prazeres deste mundo foram e ainda são temas de nossa cultura. Atualmente, um pouco distante do carácter religioso, tais excessos podem ser observados quando evocamos o consumismo, por exemplo. A busca insaciável por experiências sensoriais que, longe de ser uma ação saudável, passa a nos deixar dependentes; perdemos a noção de diferenciar entre o que é necessário e aquilo que seria demasiado. Tais excessos podem levar a distúrbios psíquicos e sociais, pois alienam a consciência humana da verdadeira função da percepção saudável de todos os sentidos e seu equilíbrio; função essa que seria permitir ao homem tomar posse de sua corporalidade (SOESMAN,1990).

A temática dos sentidos e como estamos nos relacionando com eles durante o período de isolamento social é uma reflexão que se faz necessária, principalmente pela diminuição de percepções sensoriais

com as quais estávamos acostumados em nosso dia a dia e, consequentemente, o aumento do uso de tecnologias para realizarmos nossas tarefas, assim como encontros entre pessoas. Não cumprimentamos nem tocamos mais as pessoas como antes, aliás, fazemos o oposto, mantendo certa distância. Somos mais breves nas falas, que, aliás, ficam abafadas com o uso das máscaras. Nossa orientação espacial mudou, estreitou. Em relação ao tempo, também notamos diferenças. Para algumas pessoas, a percepção é a de que ele expandiu, permitindo um resgate à convivência familiar e/ou com elas mesmas; para outras, o tempo é curto, pois as tarefas profissionais e pessoais se mesclam num mesmo espaço, dificultando a separação entre o público e o privado.

Remetendo-nos ao conceito dos doze sentidos explicado por Steiner, sabemos que ele agrupou os sentidos em os mais internos – tato, vital, movimento, equilíbrio, paladar e olfato –, e os mais externos (que tendem a nos levar para o mundo fora de nós) – visão, térmico, audição, linguagem e pensamento e Eu. No primeiro grupo, estamos envolvidos com as percepções do nosso corpo físico, sendo os dois últimos, paladar e olfato, aqueles com os quais começamos a nos relacionar com aspectos externos. Eles operam apenas quando incorporamos certos valores ou dissolvemos algo pelas vias orais e nasais. Estamos, nesse primeiro grupo, mais apegados ao nosso corpo e, segundo Soesman (1990), atuamos como "consumidores de produtos da natureza"; somos tentados a abusar desses sentidos, e aqui falamos em vícios, mas, por outro lado, no âmbito saudável, utilizamos esses sentidos para conhecermos as qualidades elementares do nosso corpo em relação a elementos terrenos. Adquirimos a consciência a respeito de peso, movimento, solidez, liquidez, aspereza, maciez, etc.

A respeito do segundo grupo, eles nos apontam para as relações. A percepção cromática e térmica são percebidas por nós sempre em relação a algo (a um outro objeto ou ambiente). Na audição, entramos na esfera do entendimento do que há no interior daquilo que nos rodeia. Sabemos que o objeto é feito de metal ou madeira, não apenas com a visão, mas ao tocarmos e batermos nele, escutando seu som. A audição é vista pela Antroposofia como um sentido especialmente importante nos relacionamentos humanos. Os sons revelam algo do estado interior do outro. A dinâmica dos sentidos é tratada por Steiner de modo a

compreender os sentidos como complementares uns aos outros. Nunca atuam sozinhos. Podemos compreendê-los além dos dois grupos citados anteriormente, como sentidos internos e externos, numa relação de agrupamento em três qualidades principais: vontade, sentimento e espiritual, conforme indica Soesman (1990): Quatro sentidos da vontade (tato, vital, movimento, equilíbrio), quatro sentidos do sentimento (olfato, paladar, visão e térmico) e quatro sentidos espirituais (audição, linguagem, pensamento e Eu).

Assim, para a Antroposofia, os sentidos da vontade são considerados como sentidos inferiores; os do sentimento, como medianos, e os sentidos espirituais, como superiores.

No desenrolar do desenvolvimento humano, os doze sentidos se inter-relacionam. Os sentidos do âmbito da vontade "funcionam" com os espirituais e são permeados pelos medianos, do sentimento. Steiner recomenda um olhar atencioso para os sentidos na educação, como se fossem alimentos que nutrem a constituição do ser humano. Na educação infantil, por exemplo, a Pedagogia Waldorf orienta os docentes para que cultivem nas crianças as experiências de que o mundo é Bom. Atividades práticas, com materiais simples por meio dos quais se aprende a qualidade das substâncias (atividades como limpar, cozinhar, montar, lavar etc.); atividades lúdicas que trabalhem com a corporalidade e os sentidos inferiores, cruciais nesse momento. O vínculo com o professor (ou com o cuidador), e o que ele apresenta à criança, imprime algo muito profundo no seu desenvolvimento. Daí entendemos o fenômeno da imitação como algo muito mais complexo do que um simples ato reflexo de cópia daquilo que se vê. Já no Ensino Fundamental, o cultivo dos sentidos está concentrado em atividades relacionadas ao Belo. Nesse período as artes desempenham o papel preponderante dos 7 aos 14 anos, e podemos explorar os três grupos dos sentidos. Aqueles que estão na esfera da vontade e dos sentimentos, trabalha-se nas artes plásticas; os sentidos do grupo espiritual, nas atividades teatrais que envolvem música e linguagem. Na terceira fase da educação, isto é, no Ensino Médio, os sentidos espirituais merecem maior atenção, embora já estimulados na fase anterior. No período que envolve a adolescência ocorre um processo de percepção mais aguda, diferenciada, em que o

jovem busca a Verdade por meio de experiências mediadas pelos sentidos espirituais da linguagem, do pensamento e do Eu (SOESMAN, 1990).

Além desse olhar atento aos sentidos durante o desenvolvimento infantil e do jovem, nos anos escolares, a Antroposofia propõe uma terapia dos sentidos que deve ser continuada ao logo da vida adulta. Em termos práticos, precisamos nos alimentar do Bom, do Belo e do Verdadeiro, de modo que nossas atitudes, assim como nossas percepções, permaneçam num estado saudável de troca com o ambiente, com os objetos e com os outros seres humanos.

Como argumentado no início deste artigo, estamos com uma privação dos sentidos devido ao isolamento que nos foi recomendado. Em contrapartida, há uma superestimulação a outros sentidos. Os da visão e audição, sem dúvida, são os mais sobrecarregados. Podemos concluir que os demais estão em falta.

Hipóteses podem ser levantadas acerca das consequências das mudanças perceptuais no desenvolvimento infantil, em que, por exemplo, as crianças não estão mais com a mesma amplitude dos estímulos como era anteriormente vivenciado na escola. Movimento restrito, há menos espaço para o corpo, para correr e se equilibrar. Há menos percepção dos estímulos táteis com outros corpos. Lembremo-nos o quanto o sentido do tato permite que o indivíduo se perceba e desperte a autoconsciência do próprio corpo, dos limites físicos, além de vivenciar as diferentes qualidades dos objetos que toca, além de utilizar o toque para expressar intimidade. Com o sentido do tato aprendemos algo mais: percebemos que estamos separados do cosmos, por meio de nossa corporeidade, porém aspiramos nos unir novamente a ele um dia. Traz a ideia da separação e conexão. Ao falarmos do sentido do movimento, por exemplo, compreende-se a habilidade autônoma de colocar o nosso corpo em movimento, fazer deslocamentos, num sentido mais amplo, da capacidade de um indivíduo caminhar na trajetória de sua vida, traçando planos e rotas. Sobre o equilíbrio, o que sabemos é que só conseguimos mantê-lo em relação a alguma coisa, a um plano sólido do ambiente. A partir de um ponto de referência, nos orientamos para não perder o equilíbrio. Por último, o sentido vital nos permite a percepção do funcionamento de nosso organismo, se algo

está diferente em nossa vitalidade. A percepção se dormimos mal, comemos muito ou pouco, ou se estamos com dor etc. A informação do estado interno de nosso corpo é percebida objetivamente, são sensações bem definidas.

A importância dos sentidos corporais inferiores (tato, equilíbrio, movimento e vital) para a construção de um organismo saudável não nos exime do cuidado que devemos ter sobre os outros sentidos medianos e superiores; mas por se tratar de sentidos mais interiorizados, são cruciais para a base perceptual da corporalidade. Os distúrbios relacionados à aprendizagem estão intrinsecamente ligados à apropriação do corpo no espaço e tempo, portanto, entendemos que esses quatro sentidos corporais inferiores desempenham papel fundamental na educação infantil. Lucinda Dias, em seu livro *Problemas da aprendizagem*, explica com detalhes como a falta de estruturação dos sentidos no corpo humano pode afetar o desenvolvimento das funções cognitivas na criança, por exemplo, as dificuldades com a escrita. A escrita faz parte do mundo das formas, isto é, o espaço. Qualquer alteração na experiência corpórea com o espaço pode afetar o processo de aprender a escrever. Dificuldades com a matemática e com a leitura relacionam-se ao ritmo e ao movimento (DIAS, 2009).

Longe de fazer uma extensa argumentação sobre todos os sentidos com suas complexas funções no organismo humano, nem apontar para todos os problemas e disfunções que seus excessos e privações possam gerar; o objetivo aqui é trazer nossa consciência sobre como os estímulos perceptuais estão impactando nosso ritmo diário. Olhar para os doze sentidos em nós. Dirigir nossa atenção à memória de como nos movimentávamos pelo mundo antes da pandemia. Cada um de nós, fazendo sua retrospectiva, deve fazer sua própria ponderação sobre o que estava em excesso ou falta. Como estava em relação ao movimento, equilíbrio, tato e vital? E em relação aos sentidos do âmbito dos sentimentos? E os espirituais? Ao fazer esse caminho de volta, também devemos olhar ao presente e fazermos as mesmas indagações.

O médico antroposófico americano Adam Blanning – especialista em medicina familiar e desenvolvimento infantil – ajuda-nos na investigação a respeito das indagações apontadas. Em um artigo publicado em seu blog, explora a temática da mudança experienciada

globalmente pela pandemia e como os fatores externos influenciam nosso mundo interno, causando uma reorientação nos hábitos e rotinas. Ele traz cinco fatores estressores da vida, que alteram nossa percepção de bem-estar, e que, nesse momento, são amplamente, e dramaticamente, experienciados por nós: mudanças de domicílio, profissional e de relacionamentos; doença grave e morte (BLANNING, 2020).

Quantos não precisaram mudar de residência? Estudantes que moravam em grandes cidades devido à faculdade, agora regressam à casa dos pais. Pessoas que perderam o emprego, abdicaram de seus aluguéis, voltaram a morar com familiares que há tempos não conviviam. O retorno à cidade natal. Enfrentamento de feridas que há tempos estavam esquecidas. Para outros, a saudade daqueles tempos de infância, a nostalgia recuperada. E os empregos? Muitas mudanças ocorreram. Desde o desemprego desesperando famílias, até o aumento e acúmulo de funções e horas na frente do computador. *Laptops* que eram utilizados para pequenos hobbies, como assistir vídeos, jogar, ler notícias, etc., passaram a ser objetos essenciais para a manutenção do trabalho. Reuniões diárias por plataformas *on-line*, muitas vezes sem tempo para nos familiarizarmos com as novas ferramentas, tudo de um dia para outro. O escritório entrou em nossas casas, sem pedir muita licença. As salas de aula migraram para as casas dos alunos e professores. O que era privado passou para a esfera pública. Mesmo com alguns cuidados e zelo, vimos cenas íntimas da vida cotidiana: pessoas da família jantando, animais de estimação passeando, visitas inesperadas de parentes, vizinhos – tudo à mostra pelo zoom. Cenas que não escolheríamos compartilhar, de repente invadem a tela e arrancam risos, empatia e, porque não falar, também causam vergonha e constrangimento.

Não houve outra alternativa. Fomos obrigados a nos reorientar no tempo e espaço. Laços afetivos se estreitaram, em contrapartida, alguns foram desfeitos. Conflitos familiares aumentaram, assim como os casos de violência doméstica, entre outros acontecimentos. Famílias aprenderam a fazer as refeições juntas, tarefas domésticas reorganizadas, e mais conflitos surgiram. E o social? Reduzido, também. Aquele grupo com o qual nos encontrávamos está longe, cada um no seu lar. Amigos de estudo, trabalho, de vida estão mais distantes. Não há o encontro para o cafezinho, churrasco, praia, parque. A prática de esportes

em grupo se esvaiu, as torcidas deixaram de se encontrar. As caminhadas ao redor dos nossos bairros, em contrapartida, aumentaram.

A sensação de estarmos vulneráveis a uma doença grave nos aproxima da nossa finitude e também de nossos familiares. Alguns enfrentaram a Covid-19 no seu organismo, outros lidaram com seus parentes infectados ou ainda passaram por perdas repentinas. Sentimentos como a culpa da transmissão, a dúvida de ser assintomático e contaminar uma pessoa próxima e, por último, e não menos importante, o medo de ser contaminado, tudo isso requer uma reorientação.

Doutor Blanning foi entrevistado nesta edição da Revista Jataí com a proposta de expor, sob um olhar antroposófico, os impactos do excesso de trabalho virtual em nossos sentidos. Ele chama a atenção, em especial, aos sentidos da visão e audição, tão sobrecarregados nesse momento de conexões virtuais que são carentes de calor e outros sentidos. Estamos carentes dos sentidos corporais relacionados à vontade e também dos sentidos que imprimem qualidades anímicas, dos sentimentos. Temos uma falsa impressão de que somos agentes atuantes quando estamos interagindo virtualmente, pois percebemos algumas mudanças rápidas de imagens (assistindo a um vídeo ou jogando).

Outra impressão que temos ao ficarmos horas diante de um computador é que não mais precisamos de muitos esforços corpóreos para exercermos atividades. Tudo funciona apenas como o teclar, assistir e o escutar. Isto pode comprometer nossas forças do querer. Ao fazermos encontros virtuais com pessoas de locais tão distantes, caímos na armadilha de achar que estamos otimizando os encontros que antes eram muito raros de ocorrer. De fato, estamos vendo mais algumas pessoas, talvez ouvindo também. O problema reside na constatação de que não são encontros com a mesma qualidade daqueles presenciais. Desse modo, não podemos esquecer que um encontro requer receptividade e calor, quando nossos sentidos devem estar despertos e ativos ao outro. O interesse no outro demanda uma atividade intensa de nosso Eu por intermédio dos doze sentidos. Nossas ações, tão dependentes das forças volitivas, estão sendo abaladas pelas mudanças de hábitos e dos estímulos provenientes dos meios eletrônicos. A capacidade de nos sensibilizarmos moralmente pode estar enfraquecida,

assim como nossa forma de exercer julgamentos. Pensando na constituição do homem segundo a Antroposofia (corpo físico, etérico, astral e Eu), vimos que todos os doze são essenciais na formação saudável do ser humano e necessitam de um "lugar" (tempo e espaço) em nossas vidas. Nossos esforços talvez possam se dirigir para evitar manifestações anímicas, como a frieza, a indiferença, o individualismo, o egoísmo e outros "dragões" da contemporaneidade.

A sugestão indicada por Blanning é que devemos começar uma imediata profilaxia dos sentidos. Quais partes de nossa capacidade de perceber o mundo não estão sendo nutridas? Devemos criar espaços saudáveis capazes de trazer experiências ricas em percepções para que possamos balancear nossas forças do querer, do sentir e do pensar.

Referências bibliográficas

BLANNING, A. A Global Biographical Change (in which we are all shifting at the same time). Disponível em: <https://denvertherapies.com/a-global-biographical-change-in-which-we-are-all-shifting-at-the-same-time>. Acesso em: 20 out. 2020.

DIAS, L. *Problemas de aprendizagem: procedimentos pedagógico-terapêuticos nas dificuldades de encarnação.* 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2009.

HAN, B. C. *No enxame: perspectivas do digital.* Trad. Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LANZ, R. *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.* São Paulo: Antroposófica, 2000.

SIBILIA, P. Do confinamento à conexão: as redes infiltram e subvertem os muros escolares. In: SALES, M. S. (org.) *Tecnologias digitais, redes e educação:* perspectivas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2020.

SOESMAN, A. *Our twelve senses.* Stroud: Hawthorn Press, 1990.

SOUZA, C. F. de. Do ensino por correspondência ao My English Online: retratos do ensino de inglês a distância no Brasil. *Entremeios* – Revista

de Estudos do Discurso. Universidade do Vale do Sapucaí, UNIVÁS, Pouso Alegre (MG), vol. 15, pp. 369-397, jul. - dez. 2017. Disponível em: <http://entremeios/published/543.pdf>. Acesso em: 15 de out. de 2020.

STEINER, R. *A metodologia de ensino e as condições do educador.* Quarta conferência. GA308, 1924.São Paulo: Antroposófica, 2014.

_____. *Os doze sentidos e os sete processos vitais*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1999.

Observação do desenho de uma criança em tempos de pandemia

Milena Flória-Santos*
Ana Laura Essado de Figueiredo e Santos**
Sandra de Souza Lobo Stirbulov***
Edson Lima Santos****

*Profa. Dra. da Universidade de São Paulo, Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública. Pesquisadora e professora de Embriologia/Genética/Genômica. Possui formação em Pedagogia Waldorf (EWJGR-RP), é membro da Associação Brasileira de Psicólogos Antroposóficos (ABPA). E-mail: milena@usp.br.

**Mestre em Engenharia Civil (UNICAMP), graduanda em Pedagogia para Liberdade (UniBF), com formação em Pedagogia Waldorf (EWJGR-RP) E-mail: alaura.figueiredo@gmail.com.

***Mestre em Psicologia (USP), membro fundador e atual presidente da ABPA, docente do curso de Aperfeiçoamento de Psicologia Clínica e Antroposofia do Instituto Sedes Sapientiae, SP. E-mail: sandra.stirbulov@gmail.com.

****Pós-graduação em Ensino Médio Waldorf (IDW), professor Waldorf de Ciências Humanas, realiza Formação Avançada em Pedagogia de Emergência pela *Freie Hochschule Stuttgart*, graduado em Filosofia. E-mail: edslimasantos@gmail.com.

Resumo

Reflexões com fundamentação teórica-conceitual e evidências científicas têm sido apresentadas sobre os impactos da pandemia Covid-19 sobre as crianças. Estudos sobre essa temática são preliminares e escassos. Um recurso que tem sido adotado para investigar como as crianças reagem em ambientes adversos, ante a situações catastróficas e estressoras, é o desenho infantil. Na Pedagogia Waldorf há uma busca para compreender o desenho das crianças, tendo como referencial a Antroposofia. O presente artigo teve como objetivo realizar a observação dos desenhos de uma criança, durante o primeiro semestre do ano letivo, comprometida pelo distanciamento social, com vistas a subsidiar reflexões, do ponto de vista antroposófico, sobre os efeitos potenciais dessa pandemia no desenvolvimento infantil. Mediante consentimento da família, foram observados 15 desenhos, nos quais os mesmos elementos se repetiram com frequência, com pequena variação de detalhes. Nos desenhos, a criança usa o mesmo tema apenas modificando o elemento central. Apenas em duas situações, nas quais houve mudança de ambiente, que os desenhos mudaram de tema. Percebe-se que a criança perdeu suas referências externas e sua organização interior precisou ser ressignificada. Os desenhos podem ser considerados representativos dos efeitos do isolamento social na vida de crianças brasileiras. Contato com outras pessoas, com a natureza e o ritmo diário são aspectos fundamentais para o bem-estar subjetivo e para a saúde integral das crianças. É essencial que tanto as famílias como as escolas e os professores estejam atentos às manifestações que as crianças irão trazer em seus desenhos e comportamentos após a pandemia.

Palavras-chave: Pandemias. Criança. Desenho.

Abstract

Reflections with theoretical-conceptual basis and scientific evidence have been presented on the impacts of the COVID-19 pandemic on children. Studies on this topic are preliminary and scarce. An approach that has been adopted to investigate how children react in adverse environments, in the face of catastrophic and stressful situations, is children's drawing. In Waldorf Pedagogy, there is a search to understand children's drawing, using Anthroposophy as a reference. This article aimed to observe a child's drawings during the first semester of the school year, which was compromised by social distance, raising reflections under the anthroposophycal point of view, on the potential effects of this pandemic on child development. With the consent of the family, 15 drawings were observed, in which the same elements were repeated frequently, with little variation in details. In the drawings the child uses the same theme only modifying the central element. In two situations, where there was an environmental change, that the theme of the drawings changed. It is noticed that the child has lost his external references and his inner organization needed to be reframed. The drawings can be considered representative of the effects of social isolation on the lives of Brazilian children. Contact with other people, with nature, and daily rhythm are fundamental aspects for children´s subjective well-being and their integrative health.. It is essential that families, schools and teachers alike are attentive to the manifestations that children will bring in their drawings as well as in their behaviors after the Pandemic.

Keywords: Pandemics. Child. Drawing.

Introdução

Tanto do ponto de vista individual quanto do coletivo, o contexto pode impactar positiva ou negativamente a trajetória do desenvolvimento humano (BARRETO, 2016). Ao considerar o contexto da humanidade em 2020, é possível observar um momento histórico sem precedentes, devido à infecção por um novo coronavírus, que foi inicialmente detectado na China, tendo sido denominado *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS – CoV-2) (LIU; KUO; SHIH, 2020). Esse vírus causa uma doença conhecida como *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19) (WHO, 2019), que tomou um caráter pandêmico, cuja única medida preventiva eficaz existente até o presente momento é o distanciamento social (LIANG, 2020).

Recentemente, Linhares e Enumo (2020) apresentaram suas reflexões, com fundamentação teórica-conceitual e evidências científicas, sobre os impactos da pandemia Covid-19 no desenvolvimento infantil. As autoras destacaram os principais desafios que se postulam às famílias durante o isolamento social, a saber: convívio doméstico prolongado; ausência de rotinas; separação de familiares queridos; afastamento do ambiente escolar; reorganização do espaço físico do domicílio para acolher as demandas de trabalho a distância dos pais e de estudo e brincar das crianças; sobrecarga de trabalho no lar; falta da prática de esportes e de lazer; instabilidade no emprego, desemprego e problemas financeiros; falta ou dificuldades de acesso a serviços de saúde, assistência social e comunitária a famílias em situação de vulnerabilidade.

Diante desse cenário, para muitos, configura-se um contexto caótico, ameaçador, ansiogênico, estressor, que gera pânico e medo, com impactos profundos no sistema familiar e, consequentemente, no desenvolvimento das crianças (LINHARES; ENUMO, 2020). Certamente, os efeitos psicológicos e sociais, diretos e indiretos, por mais que ainda não sejam plenamente conhecidos e mensuráveis, necessitam de intervenções multiprofissionais integradas de diversas áreas do conhecimento (HOLMES et al., 2020).

Um estudo conduzido na China, com 220 milhões de crianças e adolescentes, sendo 47 milhões da Pré-escola e 180 milhões do Ensino Fundamental e Médio, demonstrou que o isolamento social causou impactos psicológicos importantes (WANG et al., 2020). A pesquisa reportou que seus participantes estavam sujeitos aos seguintes estressores: confinamento domiciliar prolongado; medo de infecção; frustração e tédio; informações inadequadas; falta de contato pessoal com colegas, amigos e professores; falta de espaço pessoal em casa e dificuldades financeiras familiares. Entretanto, pesquisas como essa ainda são pontuais, preliminares e escassas. Logo, pode-se afirmar que os desfechos desses tempos de pandemia no comportamento infantil ainda são indeterminados (MURATORI; CIACCHINI, 2020).

De acordo com Bronfenbrenner, pesquisador que propôs a Teoria Bioecológica, para compreender o paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar (BARRETO, 2016), a escola é um microssistema essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil. A impossibilidade de frequentar o ambiente escolar priva as crianças da socialização e de aprendizados significativos para o desenvolvimento humano, tais como: o brincar com os amigos, promover interações proximais face a face; oportunizar cooperação e convivência com as diferenças; compartilhar processos decisórios; enfrentar desafios e negociar conflitos; adiar gratificações e exercitar o controle de impulsos.

A educação infantil é uma das áreas mais comprometidas, pois não se recomenda que o ensino seja realizado, diretamente com as crianças, por meio de recursos eletrônicos. No caso do Ensino Fundamental, o ensino remoto promove um excesso do uso de telas, o que pode ser prejudicial ao desenvolvimento e à saúde das crianças e adolescentes (HOLMES et al., 2020).

No tocante à saúde infantojuvenil, o sistema imunológico, cuja atividade é essencial para a manutenção do equilíbrio e para a proteção do organismo contra agentes agressores, é bastante comprometido em contextos estressores (SLOPEN et al., 2014). Crianças e jovens expostos a situações catastróficas apresentam altos níveis do hormônio cortisol, que é liberado em situações de estresse e pode comprometer a memória e a aprendizagem (SHONKOFF et al., 2012). Alguns dos fatores que

influenciam a forma como as crianças respondem em meio à adversidade incluem a saúde mental dos pais, o ambiente doméstico e o status socioeconômico. Além disso, a genética também tem um papel decisivo na maneira como as crianças respondem aos estressores (KINGSTON et al., 2019).

Um recurso que tem sido adotado internacionalmente para investigar como as crianças se sentem em ambientes adversos, diante de situações catastróficas e estressoras, é o desenho infantil (ROWLAND et al., 2017). O desenho é uma das técnicas mais utilizadas para alcançar as suas percepções e conhecimentos sobre tais fenômenos, além de proporcionar a compreensão da representação de sua experiência pessoal, de suas estratégias de autoproteção, de resposta e resiliência (ROWLAND et al., 2017).

Os desenhos infantis começaram a ser estudados no final do século XIX e, desde então, têm sido observados em diferentes épocas. Destaque deve ser dado àqueles que foram analisados no período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial, ocasião na qual foi possível notar que as crianças expressavam claramente seus pontos de vista e os fatos ao seu redor por meio de imagens. Acredita-se que isso pode ter ocorrido devido à pressão e à tensão crescentes, que permeavam o ambiente (STRAUSS, 2007). Mais recentemente, destacam-se os estudos de desenhos de crianças que foram desalojadas pelo furacão Katrina (LOOMAN, 2006) e que passaram pela erupção vulcânica na Islândia (BIRD; GÍSLADÓTTIR, 2014).

O desenho de uma criança revela muito mais do que simples grafias, eles são um processo de comunicação com o mundo, por meio do qual a criança quer nos contar algo sobre si mesma. Ela não planeja seu desenho, que brota espontaneamente do seu interior (IGNÁCIO, 1995). Por meio de imagens, as crianças, às vezes, revelam muitos de seus pontos fortes e fracos, simplesmente pelo gesto, tamanho, forma e cor dos elementos que escolhem incluir ou não em seus desenhos (JAMES, 2013).

McAllen (2004), Strauss (2007) e Eckschmidt (2016) buscam compreender o desenho das crianças, tendo como referencial a Antroposofia, uma ciência que estuda profundamente o homem em suas dimensões física, anímica e espiritual (STEINER, 2018). Nesse contexto, é realizada uma observação que abrange a dinâmica espiritual, fisicamente invisível, por trás da forma e do crescimento, sendo

considerados os membros arquetípicos do ser humano (MCALLEN, 2004). Portanto, quando o desenho infantil é visto sob essa ótica, é essencial ter a consciência de que a criança revela seus processos mais profundos e sagrados. Tais processos refletem os caminhos do desenvolvimento infantil e incluem os âmbitos orgânico, fisiológico e psicológico, ampliados pelo referencial científico-espiritual da Antroposofia (ECKSCHMIDT, 2016; STEINER, 2018; STEINER, 2016; STRAUSS, 2007).

O processo de desenhar é o que faz sentido para a criança e, embora a aparência de uma imagem acabada seja de extrema importância para o adulto, o produto final tem um significado mínimo para ela. Os pequenos estão interessados, principalmente, nos processos de produção e não nos produtos finais (JAMES, 2013). Conforme relatado por Eckschmidt (2016), quando um indivíduo finaliza um desenho, este já é parte do seu passado e o próprio desenhista, nesse momento, já pode ser considerado uma outra pessoa.

O estudo da habilidade gráfica infantil, fundamentada na observação fenomenológica do ser humano, permite identificar o que é próprio do desenvolvimento da maioria das crianças de uma determinada faixa etária e o que é influência sócio-histórica-cultural (LIEVEGOED, 2019; STEINER, 2018; STIRBULOV; LAVIANO, 2015). Entretanto, observações recentes realizadas durante os primeiros sete anos de vida (primeiro setênio), de crianças que vivem em centros urbanos, têm demonstrado que o curso típico do desenvolvimento infantil, que anteriormente podia ser observado com frequência, raramente tem sido visto nos padrões dos desenhos no período pré-escolar. Há várias hipóteses que podem explicar esse fato, dentre elas destacam-se: a estimulação precoce, a falta de tempo e a pressão externa, as quais não permitem que as crianças possam se acalmar, ter tranquilidade e realizar um desenho espontaneamente, sem direcionamento ou cobranças de seus educadores (STRAUSS, 2007).

Ao considerar o contexto atual da pandemia da Covid-19, o presente artigo teve como objetivo realizar a observação dos desenhos de uma criança, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2020, comprometido pelo distanciamento social, com vistas a subsidiar reflexões, do ponto de vista antroposófico, sobre os efeitos potenciais dessa pandemia no desenvolvimento infantil.

Uma breve trajetória de Pedro, antes da pandemia

Pedro[1] é uma criança do sexo masculino, nascida em junho de 2014. Seu núcleo familiar é composto pelo pai (47 anos), pela mãe (44 anos) e por um irmão, seis anos mais velho do que ele (12 anos).

Ele é carinhoso, extremamente sensível às instabilidades do ambiente, principalmente em relação aos adultos que estão por perto. É amigável, possui um olhar atento para o outro e, nas suas brincadeiras, não provoca conflitos. É um menino com impulso volitivo muito acentuado, sempre conclui o que está fazendo e, geralmente, é prestativo, muito disposto a ajudar. De acordo com Ignácio (1995), a criança, nessa faixa etária, gosta muito de trabalhar e colaborar com os adultos e expressa isso com certa constância.

Entretanto, em algumas situações, pode-se observar a sua "explosão". Ocasiões que o deixam indignado ou enraivecido, em sua maioria, são resolvidas, instintiva e reativamente, pelo contato físico.
É uma criança muito ativa, com bastante movimento e criatividade em suas brincadeiras. Tem um grande contato com a natureza, sendo que, durante a semana, vive subindo em árvores. Ele reside em um condomínio fechado, em uma cidade do interior paulista. Sua casa tem um pequeno quintal gramado, com uma jabuticabeira e um manacá. No jardim da frente, há dois jasmins-manga, nos quais ele gosta muito de subir. Com certa frequência, aos finais de semana, viaja com seus pais e seu irmão para a casa dos avós, a qual se localiza no meio rural.
Até então, estava exposto a um baixo nível de contato e exposição a telas e mídias, não fazia uso de jogos eletrônicos, nem *tablets* ou celulares e assistia apenas a filmes na TV, pertinentes à sua faixa etária, cerca de duas a três vezes por semana.

Ele estuda em um Jardim de Infância de uma escola Waldorf, no período matutino, desde 2018. No período vespertino, frequentava um espaço de contraturno escolar, fundamentado nessa mesma pedagogia,

[1] As informações sobre Pedro foram fornecidas por sua mãe, a qual também escolheu este nome fictício para ele. Nos desenhos, onde havia sua assinatura, manteve-se o padrão visual, mas o seu nome foi graficamente trabalhado, em respeito aos cuidados éticos necessários. Ressalta-se que todos os desenhos apresentados neste artigo foram autorizados pela família.

desde o segundo semestre de 2019. Em relação às atividades da escola, possui grande gosto e habilidade para os trabalhos manuais. Ele já estava conseguindo, cada vez mais, recorrer ao adulto para auxiliá-lo a resolver conflitos, de forma a conter a sua impulsividade.

Com a chegada da pandemia...

Em 20 de março de 2020, quando Pedro tinha cinco anos e nove meses, sua escola optou por antecipar as férias de julho, na tentativa de minimizar os impactos do isolamento social, ao longo do ano letivo.

Nesse período, houve uma adaptação à nova rotina imposta a essa família, a qual passou a adotar medidas bastante rígidas de isolamento. O pai, a partir de então, passou a exercer atividades profissionais remotamente, em casa, com carga horária ainda maior do que de costume. A mãe estava trabalhando como professora de trabalhos manuais e ministrava algumas aulas em uma escola que não havia interrompido as atividades. Ela também possuía um empreendimento, que foi fechado logo no início da pandemia. Assim, assumiu, com maior proximidade, os cuidados com a casa, as refeições e as crianças. A rotina doméstica foi incorporada pela família, porém mais concentrada na mãe.

No mês de março, o ritmo diário de Pedro foi mantido, por meio de momentos de cuidado com o jardim e preparo do almoço e do jantar. Alguns alimentos específicos foram incorporados, marcando o ritmo da semana (painço na quarta-feira e pão na quinta-feira). Pedro, na maioria das vezes, mostrava-se solícito em colaborar com essas tarefas e dobrar roupas lavadas.

Nesse primeiro mês de isolamento, algumas novidades chegaram à vida dessa criança, com destaque ao maior contato com o pai, agora integralmente em casa; o estabelecimento de um vínculo mais próximo com o irmão mais velho, pois antes passavam as tardes separados, além de toda a adaptação por causa da reorganização da estrutura familiar. Os impactos, em decorrência da ausência de convívio com outras crianças, nesse primeiro mês, praticamente não foram percebidos. Ressalta-se que, além dessas situações, o grau de exposição à televisão passou a ser diário.

O retorno às aulas

Após, aproximadamente, um mês e meio de férias, no dia 6 de maio, a escola voltou às atividades. A professora de Pedro encaminhava, semanalmente, uma sacola com objetos para realização dos trabalhos e colocava instruções aos pais, em uma plataforma virtual.

Uma nova adaptação foi necessária, porém, em razão da sobrecarga da rotina escolar do irmão mais velho, que está no 6º ano do Ensino Fundamental, as atividades propostas pelo Jardim não foram seguidas à risca. Optou-se, assim, por manter a rotina da casa como principal guia para as atividades de Pedro.

Observando os desenhos de Pedro

Conforme supracitado, o desenho não é a atividade preferida e nem acontece espontaneamente no cotidiano de Pedro, diferentemente das atividades manuais. Ele adquiriu certa habilidade manual muito cedo, sempre gostou de fazer nós, sendo isso atribuído à sua vivência na fazenda.

Porém, com o início das aulas, ele ficou um pouco mais disposto a fazer alguns desenhos, pois se interessava por estar junto ao irmão, enquanto este fazia suas atividades escolares. Assim, Pedro alternou alguns momentos de desenho espontâneo com outros feitos por direcionamento. Todos os desenhos selecionados aqui foram, na sua grande maioria, feitos espontaneamente por ele. Os materiais escolhidos por ele foram os disponíveis em casa, alguns pertenciam ao irmão mais velho, tais como lápis, canetas hidrocor e giz de cera. James (2013) afirma que cada material possui características distintas, as quais afetam as escolhas que as crianças fazem em seus desenhos. Esse autor indica o uso do giz de cera e pede precaução na utilização de canetas ou lápis pontiagudos, os quais podem despertar precocemente uma atenção precisa a certos detalhes. Nesse caso, pode ser observado um comportamento de imitação, que é próprio da criança pequena (JAMES, 2013).

O que leva uma criança de cinco anos a desenhar geralmente são três aspectos: memória, imaginação e vida (MALCHIODI, 1988).

Quando são baseados na memória, os desenhos se referem a objetos, pessoas ou animais que existem no seu ambiente. Nos desenhos realizados a partir da sua imaginação, elas são capazes de produzir trabalhos criativos, que traduzem uma experiência ou algum sentimento vivenciado. Outra forma é desenhar a vida, ou seja, retratam objetos do seu mundo real. Segundo Eckschmidt (2016), para que a criança possa representar o que vive dentro dela, é necessário um ambiente tranquilo, ritmo e espaço. Em tais condições, ela se senta e expressa o que se passa no seu interior, é preciso calma para que esse processo aconteça.

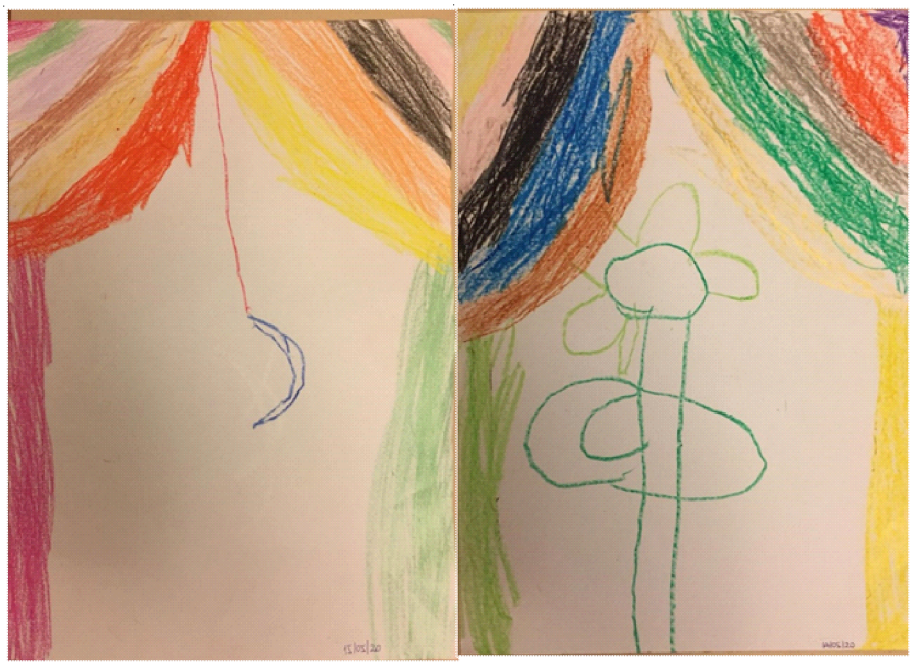


Figura 1 – a) Desenho realizado em 14/05/2020, com características de traços pendulares e ritmo (“arco-íris”); b) Em 15/05/2020, observa-se linhas curvas e alguns traços (“flor”). Destaca-se um elemento, na parte superior, à esquerda, que parece ser a “lua”.

Os dois primeiros desenhos apresentados (Fig. 1) deram sequência a uma série que Pedro fez nesse período de isolamento. Os desenhos seguiram um padrão e ele dizia representar um “castelo com uma lua pendurada”.

Na fase denominada o segundo terço do primeiro setênio, sobretudo após os quatro anos de idade, a criança começa a esboçar traços nas extremidades dos desenhos, os quais aparecem como que enquadrados em uma espécie de moldura, com quadrantes. Tanto esses quadrantes como a forma retangular podem ser relacionados ao formato do tórax humano, já bem estruturado por volta dos cinco anos (IGNÁCIO, 1995). Outro elemento que se manifesta, frequentemente, é uma escolha da sequência de cores e de formas curvas, que se assemelha a um “arco-íris”. Logo, parece existir uma atuação das energias plasmadoras, da vitalidade ao nível do sistema rítmico, no qual se localizam coração e pulmão, o sistema cardiorrespiratório (ECKSCHMIDT, 2016).

Pedro está em uma faixa etária que pode ser denominada como o último terço do primeiro setênio. Nessa fase, a criança começa a desenhar formas que podem ser identificadas como um “sol” ou uma “flor” (Fig. 1-b). Esse é um dos momentos marcantes da expressão do Eu, nesse setênio, no qual a criança amplia a utilização dos seus órgãos sensoriais para tatear o seu entorno. O círculo seria a própria criança e os “raios” ou “pétalas” seriam seus órgãos sensoriais, que se abrem como “janelas”, a partir do seu corpo físico para o mundo ao redor. Outro aspecto que merece destaque em relação à “flor”, que surge no segundo desenho, é que ele poderia estar querendo agradar. Caso o desenho passasse a surgir de forma repetitiva, poderia significar a necessidade de segurança, que seu Eu precisava ser alimentado, cuidado.

Um acontecimento que deixou Pedro muito feliz foi um telefonema de sua professora e ele fez um desenho para ela (Fig. 2), no qual repete-se o padrão do “castelo” com uma lua pendurada dentro (Fig. 1-a). Entretanto, aqui, parece existir uma linha que divide a lua em duas, mas as mesmas ainda permanecem unidas. Esse desenho foi confeccionado em uma folha maior de papel (tamanho A2, 420mm x 594mm).

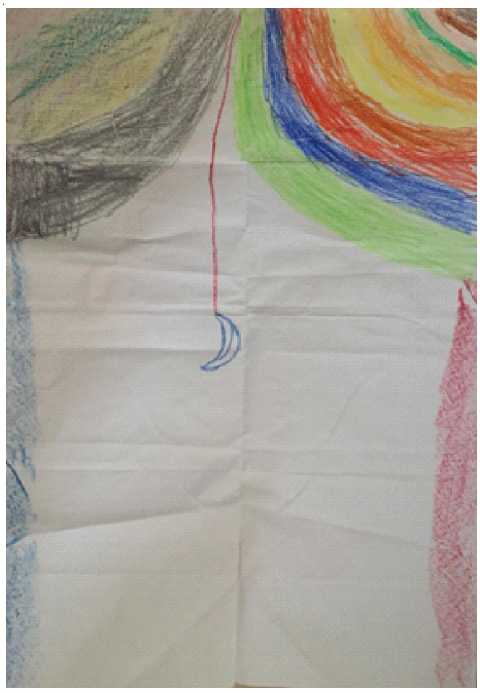


Figura 2 – Desenho realizado em 05/06/2020, dia em que recebeu o primeiro telefonema de sua professora.

Tempo de festas

Na Pedagogia Waldorf, o aniversário da criança e as épocas do ano são eventos celebrados festivamente, os quais proporcionam aos pequenos momentos de conexão com o ritmo anual e com o cosmo (LAMEIRÃO, 2017). Uma dessas festas é a "Festa da Lanterna", que acontece próxima ao início do inverno e à época de São João, no Brasil (SANTOS, 2010). Coincidentemente, esses eventos ocorrem no mesmo mês do aniversário de Pedro, o que os tornam ainda mais significativos para o menino. Neste ano, a escola sugeriu às famílias do Jardim da Infância a confecção de uma lanterna com as crianças. Assim, no dia 6 de junho, em um horário previamente agendado, as famílias contaram para as crianças a história da "Menina da Lanterna" (SANTOS, 2010), que é tradicionalmente apresentada às crianças nesse período e

realizaram um passeio pela casa, à luz das lanternas por eles confeccionadas, sendo possível manter a atmosfera de interiorização e recolhimento gerada por essa festa. Conforme sugerido, a família fez toda a preparação para a festa e, como o clima estava frio, também fez uma fogueira no pequeno quintal da casa. Foi um momento muito especial para Pedro, ele passou o dia recolhendo gravetos para montar a fogueira e, à noite, todos se reuniram ao redor do fogo, onde comeram pão e assaram milho na brasa.

Figura 3 – Desenhos realizados em 18/06/2020, ambos, após a "Festa da Lanterna", a) observa-se um elemento que indica um movimento de irradiação; b) nota-se duas luas separadas.

Pela primeira vez, nesse contexto da pandemia, aparece um círculo com filamentos que irradiam do centro uma forma rítmica (Fig. 3-a), que pode representar um "sol" ou uma "flor", no interior do "castelo", que ele vinha desenhando. O sol, no centro, representa a própria criança, aqui, ainda, retratada de forma imaginativa. É como se

a criança entrasse em contato com seu mundo e se colocasse nele. Esse sol aparece no desenho realizado logo após a festa proposta pela escola, na qual Pedro teve uma vivência marcante, sendo que, depois, a lua volta a ocupar o centro. Aqui também cabe uma associação com as duas figuras: materna (lua) e paterna (sol).

Agora, os "raios do sol" ou as "pétalas da flor" apresentam pontas, em formato triangular. Isso demonstra a ascensão das energias formativas da sua corporeidade, que começam a deslocar-se para o polo neurossensorial, o que se reflete na troca dos dentes (ECKSCHMIDT, 2016), que se iniciou em fevereiro do corrente ano.

Observam-se duas luas que, unidas, tocam a base do desenho (Fig. 3-b). A representação da lua pode ser relacionada, arquetipicamente, a aspectos do feminino, tais como a doçura, a adaptação, a intuição e, quando se mostra crescente, pode trazer características de uma criança sonhadora. Essas características vêm ao encontro da descrição de Pedro, feita pela mãe.

Os momentos vivenciados durante a fogueira e a festa povoaram, por muito tempo, o imaginário de Pedro, tanto que, quando se aproximou seu aniversário, no final do mês, o presente que ele pediu aos pais foi uma fogueira. Seu pedido foi atendido e uma outra fogueira foi feita para comemorar o seu nascimento. As fogueiras feitas no quintal, o aniversário de Pedro, a atmosfera trabalhada pela escola e até mesmo os momentos de churrasco, que o pai aprendeu a fazer durante a pandemia, além de proporcionarem muita interação familiar, certamente aqueceram e nutriram a sua alma.

A seguir, novos elementos foram observados no desenho de Pedro (Fig. 4), o "sol" passou a brilhar do lado de fora de uma estrutura que, nesse momento, assemelha-se a uma casa e não mais a um castelo. Esse foi o primeiro desenho assinado com seu nome, mesmo que tenha sido de forma espelhada. O arco-íris, por sua vez, deixou de emoldurar o desenho e passou a ser representado como um todo.

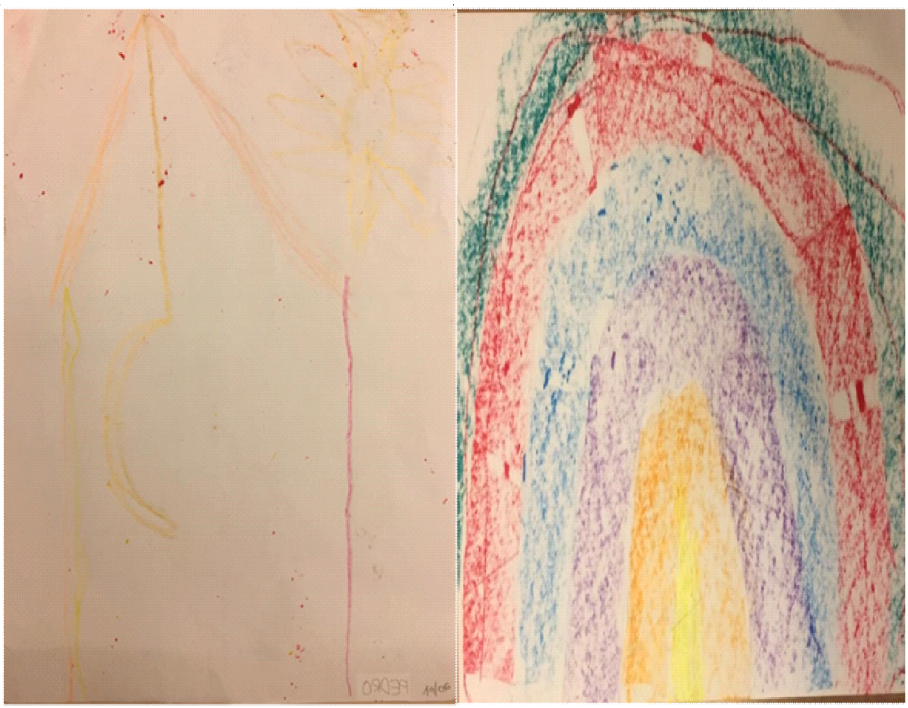


Figura 4 – Desenhos realizados em: 19/06/2020 e 20/06/2020,respectivamente.

Outro ponto de destaque, que está representado a seguir (Fig. 5), foi a aparição de um céu estrelado com nuvens no interior do "castelo", que se mostrou claramente dividido em duas partes, o teto (triângulo) está separado do restante (retângulo). Segundo James (2013), ao desenhar a casa dividida em duas partes, a criança está representando sua natureza física, tanto quanto sua natureza mais sutil, ou seja, a espiritual, conforme propôs Rudolf Steiner (STEINER, 2018). O triângulo estaria associado à dimensão espiritual do ser humano e as formas retangulares ou quadradas à organização física. Essas formas geométricas também podem ser associadas à cabeça e ao tronco, respectivamente, sendo que as forças associadas ao tronco representam os aspectos hereditários, associados à constituição física (JAMES, 2013).

A dimensão espiritual revela-se na representação gráfica (Fig. 5) dos elementos celestes, tais como nuvens, estrelas e o arco-íris (STEINER,

1924). Segundo ainda Rudolf Steiner (1924), os eruditos da Idade Média reconheciam os elementos que compõem o arco-íris, água, ar, luz e cores como um reflexo das hierarquias espirituais superiores. Assim, o arco-íris pode representar a proteção e a harmonia. Porém, se a criança sempre o desenha, pode querer demonstrar que viveu momentos difíceis e que não quer mais vivenciá-los. A habilidade de desenhar estrelas no céu é algo que a criança só adquire ao final do terceiro terço, do primeiro setênio, sendo um dos fatores que pode ser avaliado para averiguar sua prontidão para o primeiro ano do Ensino Fundamental (ECKSCHMIDT, 2016). O surgimento da forma triangular pode estar expressando essa nova orientação céu e terra, acima e embaixo (IGNÁCIO, 1995).

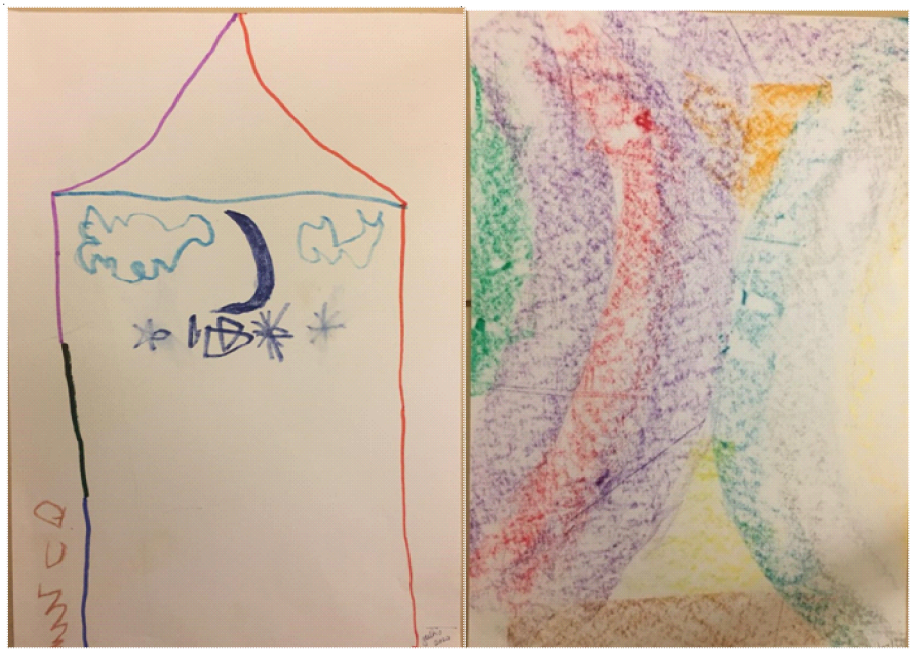


Figura 5 – Desenhos realizados em: a) julho/2020, a data exata não foi anotada e houve interferência da mãe, quando o filho lhe solicitou que o ensinasse a desenhar estrelas; e b) 09/07/2020, apresentam-se aqui movimentos pendulares, rítmicos e destacam-se dois triângulos: o superior (laranja) com o vértice voltado para baixo e o inferior (amarelo-limão), com o vértice voltado para cima.

Temporada na fazenda

O pai retornou ao trabalho presencial na última semana de julho, mas logo no início de agosto entrou em férias. Nesse momento, a família optou por flexibilizar, temporariamente, o seu rígido isolamento e foram visitar os avós. Em agosto, eles passaram 10 dias na fazenda com os avós maternos e depois foram para outra cidade, na casa dos avós paternos, havendo, nesta última, uma certa restrição, devido à ausência de área verde abundante.

Pedro tem uma ligação muito profunda com o avô materno e, após 140 dias de confinamento, ele pôde experienciar uma abertura bastante importante. Ele andou pelas matas, foi pescar com peneira no córrego, junto com o pai, o irmão e a mãe, a qual, geralmente, não o acompanha nas pescarias. Pescar é uma atividade que o menino muito aprecia e, nesse dia, ele trouxe essa experiência retratada em um dos seus desenhos (Fig. 6-a). Vale ressaltar que, durante a temporada na fazenda, os desenhos foram feitos com os materiais disponíveis na ocasião, pois foram um presente que a tia deu para Pedro e seu primo.

A partir das suas vivências na fazenda e do grande contato com a natureza, os desenhos de Pedro foram se transformando. Pedro muda completamente o padrão e traz elementos da sua realidade. Assim, passa a desenhar a sua vida, ou seja, elementos do seu cotidiano e não mais os seus sentimentos. Aqui o isolamento social devido à pandemia deixa de ser o seu tema principal.

No desenho produzido no terceiro dia, depois de sua chegada num local próximo à natureza, o “sol” novamente aparece fora do “castelo”. Pedro assina mais uma vez seu nome e uma cruz é retratada (Fig. 6-b), a qual pode ser uma representação objetiva da presença do Eu da criança (ECKSCHMIDT, 2016).

Nos primeiros dias na fazenda, toda sua família de origem se reuniu: pais, irmão, avós, tios e primos e, mais uma vez, os desenhos traduziram todo o sentimento impresso em sua alma.

Figura 6 – Desenhos realizados com guache em: a) 09/08/2020, segundo dia, pescaria; b) 10/08/2020 – terceiro dia, em contato com o primo.

Uma característica que passa a acompanhar o desenho infantil, ao final do primeiro setênio, é a estrutura narrativa. A criança descreve o que desenhou de forma historiada e seus ouvintes são capazes de reconhecer, graficamente, o que ela está simbolizando (ECKSCHMIDT, 2016).

De acordo com Strauss (2007), próximo a completar seis anos, a criança já se encontra um pouco mais distante do seu interior e seu olhar pode voltar-se para o mundo exterior, para os aspectos que a cercam. Assim, ela passa a expressar o que está ao seu redor, de forma estruturada, sendo fatos cotidianos observados e reproduzidos (IGNÁCIO, 1995).

Pela primeira vez, Pedro fez um desenho com muitos elementos, no qual demarcou o céu, as nuvens e uma árvore detalhada (com raiz, tronco, galhos e folhas). Ignácio (1995) aponta que os elementos desenhados são assentados no chão ou no limite inferior da folha de papel. A criança desenha o céu e a terra, o que está em cima e o que está embaixo. A árvore está dividida em três partes: raízes, tronco e ramos. Pode ser feita uma associação da base da árvore com a sua energia física e o tipo de estabilidade que o ambiente lhe proporciona.

O tronco é como ele se desenvolve nesse ambiente e a copa (ramos) reflete a sua imaginação e a criatividade.

Nessa fase, pode-se perceber que Pedro traz elementos que mostram uma ampliação da sua percepção quanto ao seu ambiente, mas ainda sem muita organização ou definição. Surge uma riqueza descritiva, assim como uma narrativa para explicar o motivo pelo qual desenhou pernas e pés: “essas pernas são de uma pessoa que bateu a cabeça no galho da árvore, tropeçou e a perna foi para cima!” (Fig. 7). Nessa fase do desenvolvimento, a criança começa a adquirir uma nova consciência dos seus membros, mãos e pés, que podem ser desenhados como pernas fortes (IGNÁCIO, 1995).

Figura 7 – Desenho feito com canetas hidrocor em 11/08/2020, quarto dia em contato com a natureza.

De volta para casa, que agora tem chaminé!

Após o retorno das férias, a família voltou para o isolamento social, que vivenciava anteriormente, com a diferença do retorno do pai para o trabalho presencial.

De modo interessante, Pedro retornou ao seu castelo, o qual começa a se configurar com mais características de uma casa, mas com duas luas unidas e coloridas, no interior (Fig. 8). Quando mostrou esse

desenho para a mãe, ela disse: “Mas você fez um desenho tão bonito e caprichado na fazenda, não quer desenhar um pouco mais?”. Imediatamente, ele pegou o desenho de volta, tomou um giz e rabiscou um dos lados, dizendo: “Pronto, agora tem uma chaminé!” (Fig. 8). Pedro expressa algo que liga o meio interno com o externo e, provavelmente, que principia a “ferver” ao nível da sua constituição metabólico-motora (JAMES, 2013; MCALLEN, 2004; STEINER, 2018). Algo que, talvez, já tenha começado a ser mobilizado, quando ele teve a oportunidade de “respirar” na natureza (Fig. 7).

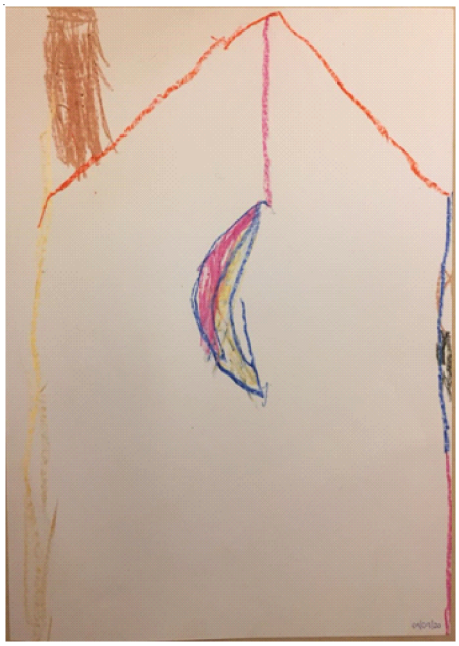


Figura 8 – Desenho realizado em 01/09/2020, depois do retorno para casa.

A família reconheceu, imediatamente, o impacto e o efeito salutogênico que a vivência com os demais familiares e na natureza exerceu em Pedro. Observaram uma “respiração”, conforme palavras de sua mãe, ante ao desgaste emocional que o isolamento tem trazido às crianças. Portanto, optaram por flexibilizar novamente o isolamento e retornaram para a fazenda, para desfrutar de mais um final de semana.

Na semana seguinte à viagem para a fazenda, Pedro recebeu um novo telefonema de sua professora e outra sacolinha com materiais da escola. Ela enviou-lhe tintas coloridas para uma atividade manual, porém ele as utilizou para fazer mais um desenho (Fig. 9).

Figura 9 – Desenhos realizados com tinta acrílica: a) em 11/09/2020; e b) 12/09/2020.

Esses dois desenhos (Fig. 9) encerram a série observada neste artigo, pois, naturalmente, parecem ser a conclusão de uma etapa bastante significativa de todo o contexto vivenciado por Pedro durante o primeiro semestre de distanciamento social, diante da pandemia. Nas imagens acima, ele realizou uma composição gráfica, a qual incluiu todos os elementos representados nos desenhos anteriores, com destaque à figura humana, que, segundo ele, é sua mãe cuidando das flores no jardim. Após a flexibilização do isolamento social e do "contato" com a escola, além da reunião dos elementos anteriores num só desenho, a presença da figura humana, fora da casa, pode ser considerada, também, uma representação de si próprio, de forma não mais imaginativa, mas ligada à realidade.

Quando a figura humana, a casa e a árvore são observadas, pode ser realizada uma análise ampliada da estrutura corpórea, em outras palavras, do elemento físico, que é objetivo e universal (JAMES, 2013; MCALLEN, 2004). Na imagem arquetípica da pessoa, pode-se distinguir

os elementos da alma, além da imagem da geografia corporal, propriamente dita. Por conseguinte, é possível observar a consciência corporal que a criança foi capaz de construir por meio da experiência do mundo exterior, por intermédio dos seus sentidos (STEINER, 2018).

As representações da figura humana, compreendidas por meio da antropologia antroposófica (STEINER, 2016), são expressões pictóricas das forças naturais de crescimento e processos de desenvolvimento que ocorrem na criança, mas agora relacionados às experiências externas do seu mundo visível. A formação da coluna vertebral e do sistema nervoso central são, geralmente, representados em traços que se assemelham a escadas (Fig. 9-a), e os impulsos da vontade fluem por meio da organização metabólica e das atividades dos membros (Figs. 7 e 9-a), claramente articulados nos desenhos que a criança faz das pessoas nesse estágio.

O desenho é essencialmente uma demonstração pictórica da vida da criança, da maturação física, uma imagem visual ou instantânea do processo de encarnação e crescimento (JAMES, 2013; MCALLEN, 2004; STRAUSS, 2007). Assim, os desenhos da pessoa, segundo McAllen (2004), indicam a capacidade da alma em lidar com a hereditariedade pessoal e o destino individual, proporcionando uma imagem do desenvolvimento constitucional da criança. Nos primeiros sete anos de vida, a criança ainda está profundamente imersa na sua corporeidade e nos processos vitais, portanto todo o seu desenho fundamenta-se em como esses processos acontecem (IGNÁCIO, 1995).

A árvore também possui diversos significados, sendo um dos mais importantes, a representação pictórica das forças vitais, também denominadas etéricas ou plasmadoras. Os desenhos de árvores são imagens do processo respiratório, no sentido mais amplo, especialmente em termos de percepção sensorial como uma experiência respiratória do mundo (JAMES, 2013; MCALLEN, 2004).

Quando todos esses arquétipos, além de elementos adicionais introduzidos espontaneamente pela criança, são reunidos em uma única composição, um retrato revelador é divulgado. É quando ocorre uma grande mudança na consciência (pensamento, memória, sentimento, impulsos da vontade e sua regulamentação), sendo o desenho um indicador muito útil de algumas dessas mudanças no desenvolvimento da criança (JAMES, 2013; MCALLEN, 2004).

A prontidão para o primeiro ano do Ensino Fundamental, que, tipicamente, ocorre ao término do primeiro setênio, pode ser observada no desenho da figura humana, que passará a incluir pescoço, cintura, além de outros detalhes, como mãos que podem segurar objetos e possuem dedos, nem sempre representados na quantidade correta (Fig. 9-b) (IGNÁCIO, 1995; JAMES, 2013; MCALLEN, 2004).

Para o professor do Jardim da Infância, tanto quanto para aquele que receberá a criança no primeiro ano, é essencial observar se os estágios fundamentais dos primeiros sete anos de desenvolvimento foram concluídos de modo que a orientação espacial e o esquema corporal sejam alcançados. A criança, nessa fase, representa elementos pictóricos que refletem indícios de tal prontidão. Os elementos não estão mais arbitrariamente espalhados pela página, mas se encontram orientados no contexto do horizonte, do céu, do solo e de outros recursos que oferecem limites (JAMES, 2013).

Ademais, é interessante traçar observações sobre as cores utilizadas por Pedro ao desenhar. As cores são sempre as mesmas, com variações de lugares e, via de regra, podem ser livremente associadas a algumas características da criança: vermelho (vitalidade, força), azul (paz, harmonia), amarelo (alegria de viver, curiosidade), verde (natureza, sensibilidade, intuição), laranja (necessidade de contato social), rosa (ternura, suavidade), marrom (planejamento, segurança) e preto (aquilo que não é visto).

Steiner (1924), ao discorrer sobre o espectro de cores que se manifesta ao homem, quando esse observa um arco-íris, traz uma associação que pode ser essencial nesses tempos de pandemia. Ele associa o espectro do vermelho ao amarelo (cores “quentes”) com sensações de medo e do azul ao violeta (cores “frias”) com a coragem e a valentia. O “colorido” trazido por Pedro pode sugerir a expressão do que ele estava vivenciando na época. O desenho das crianças espelha a situação na qual elas se encontram, ou seja, os processos da sua alma expressam-se por meio do reino das cores (STRAUSS, 2007).

Por fim, é necessário considerar que a Covid-19 não é a única epidemia que já ameaçou a humanidade e, infelizmente, não será a última. Recursos com base na experiência do país onde a doença surgiu

podem ser preciosos para subsidiar o desenvolvimento de estratégias efetivas para cuidar e proteger o futuro das crianças (CLARK et al., 2020).

O primeiro estudo conduzido na China realizou um amplo levantamento dos problemas emocionais e comportamentais de uma parte da população infantojuvenil, com participantes de ambos os sexos, frequentadores desde a pré-escola até o final do Ensino Médio. As crianças menores, que inclui a faixa etária de Pedro, apresentaram um excesso de apego aos pais e medo de que os familiares adoecessem (JIAO et al., 2020). Os pediatras, que realizaram a referida pesquisa, sugeriram o diálogo sobre os problemas que prevaleceram, a realização de atividades lúdicas e físicas, musicoterapia e encorajaram os cuidadores a observarem com proximidade as crianças.

Investigações científicas realizadas com populações infantis que vivenciaram desastres naturais (KOUSKY, 2016) e atentados terroristas (KLEIN; DEVOE; MIRANDA-JULIAN, 2009) demonstraram que elas sofreram impactos, tanto na sua saúde física (problemas de regulação do sono e alimentação), como na mental (ansiedade, sintomas depressivos, medo, irritabilidade e apego patológico), com consequências no âmbito educacional e no seu desempenho escolar. Os resultados de tais pesquisas podem oferecer direcionamentos sobre o que esperar e como atuar nas possíveis situações pós-pandemia. Os pequenos podem mostrar-se irritados e serem passíveis de sofrer regressões comportamentais. Portanto, conclui-se que as crianças são uma população vulnerável, que precisa receber cuidado especial e atenção diferenciada, por parte dos seus cuidadores (LINHARES; ENUMO, 2020).

Considerações finais

Nos desenhos expostos, observa-se que Pedro retratou expressões do seu mundo interior, que refletiam os seus sentimentos e a sua vivência durante o período de isolamento social devido à pandemia da Covid-19.

Frequentemente, quando uma criança repete temas em seus desenhos, pode-se perceber que ela está tentando mostrar ao mundo alguma mensagem que não consegue exprimir em palavras. Pode ser que esteja querendo receber reforços e elogios, pois percebeu que seus

desenhos com tal temática, a princípio, foram bem aceitos, ou pode indicar algo que ela esteja vivenciando como um incômodo, que lhe traz desconfortos emocionais ou angústias, que ainda não sabe exprimir. Esse aspecto ficou bem evidente nos desenhos de Pedro. Ele realizou uma série de desenhos com os mesmos elementos, variando apenas alguns detalhes, que foram ora acrescentados, ora retirados. Somente em duas situações, em que houve mudança de ambiente, os desenhos alteraram de tema.

Nos desenhos, a criança usa o mesmo tema apenas modificando o elemento central do "castelo". Aqui pode-se entender que estar "em seu castelo" representa o isolamento social. Dessa forma, ele demonstra, pelos desenhos, a sua percepção de como está vivenciando o isolamento social devido à pandemia. Percebe-se que ele perdeu suas referências externas e sua organização interior precisou ser ressignificada.

Os desenhos de Pedro podem ser considerados representativos dos efeitos que o isolamento social pode causar na vida de crianças brasileiras. Contudo, generalizações precisam ser vistas com cautela, pois o presente trabalho está focado no estudo de um caso.

O contato com outras pessoas, com a natureza e o ritmo diário são aspectos fundamentais para o bem-estar subjetivo e para a saúde integral das crianças. É essencial que tanto as famílias, como as escolas e os professores, estejam atentos às manifestações que as crianças irão trazer em seus desenhos e em seus comportamentos após o isolamento social.

A ciência baseia-se em pesquisas que levantam novas hipóteses e gerem questões norteadoras para promover delineamentos de estudos futuros, assim como o exercício da reflexão sobre situações concretas. Qual será o efeito da vivência dos tempos de pandemia para as crianças e os adolescentes? Essa será a pergunta cuja resposta precisará ser buscada e descoberta em tempos vindouros.

Referências bibliográficas

BARRETO, André de Carvalho. Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicologia em Revista,* vol.22 n. 2, 2016.

BIRD, Deanne, GÍSLADÓTTIR, Guðrún How the children coped with the April 2010 Eyjafjallajökull eruption in Iceland. *Australian Journal of Emergency Management*, v. 29, n. 6, pp. 50-55, 2014.

CLARK, Helen et al. A future for the world's children? A WHO-UNICEF–Lancet Commission. *The Lancet*, v. 395, n. 10224, pp. 605-658, 2020.

ECKSCHMIDT, S. (2016). *O desenho infantil*. 03-04 de sep de 2016. Notas de aula do Curso de Formação para Professores Waldorf da Educação Infantil.

HOLMES, Emily et al. Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, v. 7, n. 6, pp. 547-560, 2020.

IGNÁCIO, Renate Keller. *Criança querida: o dia a dia das creches e Jardim de Infância.* 2 ed. São Paulo: Antroposófica, 1995. 109 p.

JAMES, Van. *Drawing with Hand, Head and Heart: a natural approach to learning the art of drawing.* New York: Steiner Press, 2013. 312 p.

JIAO, W. Y. *et al*. Behavioral and emotional disorders in children during the Covid-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, v. *221*, pp. 264-266, 2020.

KINGSTON, Dawn. *et al*. Prediction and Understanding of Resilience in Albertan Families: Longitudinal Study of Disaster Responses (PURLS) – Protocol. *Frontiers in Psychiatry*, v. 10, n. 729, pp. 1-11, 2019.

KLEIN, T. P.; DEVOE, E. R.; MIRANDA-JULIAN, C. Young children's responses to September 11th: the New York city experience. *Infant Mental Health Journal*, v. 30, n. 1, pp. 1-22, 2009.

KOUSKY, C. Impacts of natural disasters on children. *Future of Children,* v. 26, n. 1, pp. 73-92, 2016.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. *Ao longo do ano: atmosferas, reflexões festividades*. São Paulo: Ed. João de Barro, 2017. 84 p.

LIEVEGOD, Bernard. *Desvendando o crescimento - as fases evolutivas da infância e da adolescência.* 6 ed. São Paulo: Antroposófica, 2019. 176 p.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sonia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia Covid-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 37, pp. 1-13, 2020.

LIU, Yen-Chin; KUO, Rei-Lin; SHIh, Shin-Ru Covid-19: The first documented coronavirus pandemic in history. Biomedical Journal, v. 43, n. 4, pp. 328-333, 2020.

LOOMAN, Wendy Sue. A developmental approach to understanding drawings and narratives from children displaced by Hurricane Katrina. *Journal of Pediatric Health Care***,** v. 20, n.3, pp. 158–66, 2006.

MALCHIODI, Cathy A. *Understanding Children's Drawings.* New York: The Guilford Press, 1988. 253 p.

MCALLEN, Audrey. *Reading Children's Drawings: The Person, House, and Tree*. Rudolf East Sussex: Steiner College Press, 2004. 92 p.

MURATORI, Pietro; CIACCHINI, Rebecca. Children and the Covid-19 transition: psychological reflections and suggestions on adapting to the emergency. *Clinical Neuropsychiatry,* v. 17, n. 2, pp. 131-134, 2020.

ROWLAND, Jussara; DELICADO, Ana; ALMEIDA, Ana Nunes de; SCHMIDT, Luísa; FONSECA, Susana (2017). Há desastres em todo o lado: uma análise de representações de riscos e catástrofes em desenhos ilustrados por crianças. In: *IX Congresso Português de Sociologia*, Portugal território de territórios. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27870/1/ICS_Desastres_A.pdf>. Acesso em: 10 out 2020.

SANTOS, E. C. dos. *Vivências espaciais e saberes em uma escola Waldorf: um estudo etnomatemático.* 2010. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp, Rio Claro, 2010.

SHONKOFF, J. P. et al. The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, v. 129, n. 1, pp. 232-246, 2012.

SLOPEN, N.; MCLAUGHLIN, K. A.; SHONKOFF, J. P. Interventions to improve cortisol regulation in children: a systematic review. Pediatrics, v. 133, n. 2, pp. 312-326, 2014.

STEINER, Rudolf (1924). *Antropologia Meditativa: contribuição à prática pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016. 72 p.

_____. Colour: Part Three: The Hierarchies and the Nature of the Rainbow. Disponível em: <https://wn.rsarchive.org/GA/GA0291/19240104v01.html> Acesso em: 10 out 2020.

_____. *O Estudo geral do homem: uma base para a Pedagogia Waldorf*. 6. ed. São Paulo: Antroposófica, 2018. 200 p.

STIRBULOV, Sandra; LAVIANO, Rosemeire. *A arte de educar em família: os desafios de ser pai e mãe nos dias de hoje.* Ed. São Paulo: All Print Editora, 2015. 176 p.

STRAUSS, Michaela. *Understanding Children's Drawings.* 2. ed. London: Rudolf Steiner Press, 2007. 96 p.

WANG, Guanghai et al. Mitigate the effects of home confinement on children during the Covid-19 outbreak. *The Lancet*, [S.L.], v. 395, n. 10228, pp. 945-947, mar. 2020. Elsevier BV. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/journal/the-lancet/vol/395/issue/10228>. Acesso em: 20 out. 2020.

WHO (2019). *Q&As on Covid-19 and related health topics.* Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronaviruse-disease-covid-19>. Acesso em: 10 out. 2020.

Compartilhar o caminho interior entre educadores de forma criativa: um estudo de caso

Felicia Siemsen*
Tania Stoltz**

---

* Educadora e formadora na Pedagogia Waldorf. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) sob a orientação da Dra. Profa. Tania Stoltz.
**Professora titular da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Resumo

O objetivo deste artigo é entender o processo de autoeducação a partir de experiências criativas compartilhadas entre educadores no contexto de recolhimento social devido à pandemia da Covid-19. O estudo fundamenta-se na perspectiva pedagógica de Rudolf Steiner para uma observação da natureza humana nos âmbitos físico, anímico e espiritual. A metodologia qualitativa foi utilizada na abordagem de estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram: questionário, desenhos, fotografias e poesias como reflexões dos educadores sobre as experiências criativas compartilhadas. Na análise, consideramos o processo vivido pelos participantes no compartilhar os depoimentos escritos e suas produções artísticas e criativas (SCHLEDER; STOLTZ, 2014). Conclui-se que, atuando na formação de educadores de modo remoto, devido ao recolhimento social, observamos indícios de que o compartilhamento de experiências criativas sobre a observação da natureza externa e da natureza interna do ser humano favorece o caminho interior de educadores e sua autoeducação.

Palavras-chave: Experiência criativa. Autoeducação. Educador. Educação integral.

Abstract

The aim of this study is to comprehend the self-education process based on creative experiences shared between educators in a virtual context of social distancing due to the COVID-19 pandemic. The study is based on Rudolf Steiner's pedagogical perspective of observing physical, soul and spiritual spheres of human nature. This is a case study using qualitative methodology. The data collection instruments used were questionnaires, drawings, photographs and poetry as reflections by educators on shared creative experiences. Data analysis was performed taking the process experienced by the participants when sharing their written accounts and their artistic and creative productions (SCHLEDER; STOLTZ, 2014). The conclusion reached is that working remotely with teacher training, due to social distancing, indicators can be found that sharing creative experiences of observing the external nature and the internal nature of human being favors the inner pathway of educators and their self-education.

Keywords: Creative experience. Self-education.Educator. Integrative education.

Introdução

Com o recolhimento social desde o início da pandemia da Covid-19, houve a necessidade crescente do compartilhar experiências entre educadores. A pandemia do novo Coronavírus, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), obrigou que, em todo o mundo, nove em cada dez estudantes se mantivessem temporariamente fora da escola. No Brasil, muitas redes de ensino suspenderam as aulas e lançaram mão de soluções de recursos digitais de aprendizagem, inspiradas na modalidade Educação a Distância (EAD). O Conselho Nacional de Educação (CNE) enviou ao Ministério da Educação (MEC) uma resolução com diretrizes referentes ao período de suspensão do ensino presencial abordando temas e atividades no ensino remoto nas ações de recolhimento.

Por percebermos não haver uma única tratativa quanto à coordenação de projeto nacional para a educação executada pelo Ministério da Educação (MEC) para este momento de crise, desde abril de 2020, e diante desse contexto de descoordenação e diversidade de necessidades, como afirma Cruz (2020), as secretarias de educação governamentais dos Estados, ONGs e institutos não governamentais assumiram o papel de seguir por caminhos alternativos para garantir a educação para todos.

Mas se de um lado as estratégias de ensino remoto demonstraram importância devido ao contexto atual, de outro apresentaram limitações de não atenderem a toda a população de crianças e jovens brasileiros da rede pública e privada da mesma maneira, nem os professores, como aponta a nota técnica “Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19”, da instituição não governamental “Todos pela Educação”, divulgada em abril de 2020. Foram sugeridos alguns critérios de apoio e conduta de orientação aos professores. As pesquisas apontam que o trabalho dos professores tem um papel significativo para assegurar uma boa experiência. Diante do cenário atual, uma solução utilizada era a de apoiá-los, pessoal e profissionalmente, como medida essencial. Havia necessidade de ampliar o entendimento sobre a diferença do

atendimento a crianças bem pequenas e pequenas de creches e pré-escolas.

Diferentes pesquisas apontam que os professores valorizam a troca de experiências e conhecimentos entre si, o que possibilita a construção de um projeto em comum ou a troca de experiências com quem também conhece o dia a dia da escola (OLIVEIRA, 2020).

Diariamente, multiplicam-se textos e reportagens de como manter o trabalho, investir na saúde e cuidar da casa e da família durante o momento da pandemia. A preocupação dos professores, durante a suspensão das aulas pelo distanciamento social, estava direcionada à adaptação ao novo modo de preparar o material pedagógico a ser compartilhado com os pais e famílias da Educação Infantil. Também percebemos a preocupação com a disponibilidade de esclarecimento de dúvidas que surgiram durante o percurso (OLIVEIRA, 2020).

Para auxiliar os professores, o Instituto Singularidades publicou notícias positivas e inovadoras durante o período da quarentena (2020). A Federação de Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), representando a rede de escolas que atuam na Pedagogia Waldorf, promoveu encontros, palestras, cursos e material com conteúdo pedagógico para professores e educadores da Educação Infantil para que pudessem compartilhar com os pais de seus alunos durante os meses de recolhimento social. Da mesma forma, as formações de professores em Pedagogia Waldorf promoveram iniciativas em conjunto com docentes, tutores pedagógicos e professores no sentido de trocar e compartilhar experiências de aprendizagem teórica e prática.

Houve a publicação de materiais pedagógicos sobre os temas trabalhados pelos educadores de crianças de pré-escolas que pudessem ser compartilhados com os pais nesse período. Cada estado brasileiro divulgou normativas pedagógicas exigindo que as pré-escolas e instituições de Educação Infantil disponibilizassem, de forma virtual, aos pais e famílias das crianças matriculadas, cadernos com orientações de material pedagógico, elaborados e utilizados pelos educadores e professores (Núcleo de Educação, Paraná). Se de um lado os pais necessitavam de apoio, de outro os professores também o necessitavam. O esforço de orientação e especialmente de tutorias e atendimentos pedagógicos partiu de muitos. “Procurar caminhos de redes de

aproximação na comunicação entre as escolas e as famílias e o uso do remoto e a tecnologia como complementar a educação presencial, mas não como substituição" (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p.6).

Pensando nos educadores de forma integral, em suas dificuldades e potencialidades, a organização não governamental Instituto Península criou a pesquisa "Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil" com o objetivo de entender os desdobramentos desse novo cenário para os professores brasileiros (PENSÍNSULA, 2020). Essa pesquisa escutou mais de 7 mil professores de todo país, de redes municipais, estaduais e particulares do Ensino Infantil ao Médio, por meio de questionários e entrevistas diretas. Na continuidade, pretende ouvir os profissionais de educação constantemente até o fim da crise relacionada ao Covid-19. A pesquisa teve sua fase inicial em abril de 2020 e demonstrou, até 08/09/2020, que 7 a 10 professores tiveram que modificar suas rotinas e que buscam cuidar de sua saúde e família seguindo ativos; 60% estão aproveitando esse período para aprimoramento de cursos; 74% têm necessidade de receber conteúdos; 66% têm o papel de espalhar notícias seguras e 53% têm mantido atividades culturais no isolamento. O levantamento aponta, ainda, que 75% têm o anseio por receber notícias, cursos e aprimoramentos profissionais de forma coordenada e assertiva, mas, com frequência, para conseguirem concentrar-se nas novas rotinas.

Formar um grupo que atua com uma abordagem pedagógica em comum, mas com suas diferenças, foi o intuito de educadoras e pesquisadoras que buscaram, por meio de encontros presenciais, em fevereiro de 2020, e, depois, em afastamento, devido à pandemia, trabalhar de forma criativa investigando experiências vividas em múltiplas linguagens ao longo do percurso, para provocar deslocamentos nas formas de olhar o cotidiano (CINTRA; OLIVEIRA, 2020).

> Quando se vive uma experiência, é possível transformar conceitos e práticas de forma consciente. É importante experimentar processos de criação, por mais simples que possam parecer, para compreender como eles se dão e como podem ser compartilhados (CINTRA; OLIVEIRA, 2020, p. 17).

Durante este período, menor atenção a publicações foi direcionada ao contexto em que estão inseridos os educadores de creches e pré-escolas, em especial para a sua autoeducação. Ao longo dos primeiros meses da pandemia, os professores formaram grupos de estudo, de trabalho, que contribuíram para o compartilhamento de materiais e conteúdos pedagógicos.

Nas escolas, educadores, professores, gestores, pais formaram frentes de amparo mútuo e auxílio em virtude dos diversos desafios que foram apresentados às escolas devido ao recolhimento social. Muitas vezes, professores estiveram diante dos pais e crianças como um exemplo a ser seguido, mesmo que a Educação Infantil não tivesse as aulas de forma remota. Devido ao enorme desafio de comunicação por meio de mídias digitais, educadores organizaram novas maneiras para se comunicarem com os pais. Muitas escolas adotaram, especialmente para isso, dias de visita para entregar a cada família o conteúdo e um brinquedo confeccionado pelos educadores. Procurou-se uma forma em que ambas as partes continuassem desenvolvendo vínculos, trocas e momentos para cada criança vivenciar o espaço natural do brincar nos espaços externos da escola, na medida do possível.

Encontramos publicações sobre as múltiplas mídias como recursos indispensáveis na sociedade atual, porém que exigem reflexões acerca das consequências de sua utilização na educação de crianças e jovens (LAMEIRÃO, 2020).

> Estudos mostram que um desenvolvimento (cerebral) saudável é a melhor garantia para que crianças consigam utilizar mais tarde, na adolescência e na idade adulta, as mídias digitais de maneira competente e responsável (GLÖCKLER; HÜBNER; FEINHAUER, 2020, p. 11).

Segundo Zuin et al.,

> No cotidiano das crianças, os estímulos proporcionados pela mídia digital modificam a concentração e diminuem a capacidade de formar representações mentais duradouras e percepções sensório-motoras para formar estas representações (ZUIN; ZUIN, 2017, LIRA; YAEGAZHI; DOMENICO, 2019, p. 1967).

Da mesma forma que as iniciativas não governamentais, a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB) em conjunto com a Seção Pedagógica Antroposófica baseadas na abordagem pedagógica de Rudolf Steiner (1861-1925), iniciou, em agosto deste ano, o projeto *Oficinas da Voz,* em caráter nacional, para atender educadores e professores da Educação Infantil das diversas regiões brasileiras com temas de formação continuada, ainda de forma virtual no primeiro momento, para trabalhar a voz, a escuta, os gestos do caminho interior do professor de forma criativa. Busca-se atender à demanda do autodesenvolvimento e suas ferramentas, bem como a discussão de práticas de professores e educadores da Educação Infantil.

No entanto, há muitas lacunas quanto ao estudo qualitativo sobre a autoeducação do professor a partir de experiências criativas durante o período de recolhimento social, pois, "além do diálogo e entendimento, um estudo qualitativo pode conduzir a uma compreensão em profundidade, preencher uma lacuna na literatura existente", estabelecendo novas propostas de entendimento para o tema (CRESSWELL, 2014, p.113).

Verificamos que, na literatura recentemente encontrada, que aborda o processo criativo por meio de vivências e aprendizagens a partir do relato de educadores, observa-se que necessitamos posicionar o estudo de autoeducação do professor a partir de experiências criativas numa perspectiva holística e de uma literatura mais ampla. Mas como expressar o cotidiano de forma criativa? Como conseguir desenvolver conteúdos pedagógicos e imagens durante este período para compartilhar entre educadores? Nas palavras de Cintra e Oliveira (2020), "refletir sobre o cotidiano é pensar o que move a ação do professor, como cada educador se relaciona com suas práticas em seu dia a dia" (CINTRA; OLIVEIRA, 2020, p. 21). "Parte-se do pressuposto de que o pensar vivenciado requer a necessária superação de uma abordagem comportamental para uma investigação da vivência em si" (STOLTZ; WEGER, 2015, p.69).

Necessitamos estudar mais amplamente o preparo do educador sobre o conhecimento do ser humano na realização do ensino. A dimensão da antropologia meditativa é apresentada com o objetivo de proporcionar ferramentas ao professor para o exercício de sua profissão

(STEINER, 2016). No entanto, ela é pouco explorada, principalmente nos contextos externos à Pedagogia Waldorf.

Entre um grupo de educadores da formação em Pedagogia Waldorf de Pau D'Alho, Recide/PE, que atuam na Educação Infantil, apresentou-se, em abril de 2020, a problematização nos desafios quanto às dimensões do conteúdo a ser compartilhado, os seus significados e as dúvidas profissionais e pessoais. Entender a autoeducação do educador de Educação Infantil como caminho de desenvolvimento interior a partir de experiências criativas se mostrou necessário. Entende-se por autoeducação um processo interior que o educador vive no cotidiano e na relação com a natureza, a criança, os professores e com os pais no contexto escolar. Mas que, ao ser interiorizado e exercitado por meio da metodologia antroposófica, torna-se exercício de autoformação contínua, contemplação de si mesmo e de novos hábitos e condutas pedagógicas.

Compartilhar experiências como caminho interior

Sabemos que o tema do autodesenvolvimento é trabalhado nos cursos de formação docente na Pedagogia Waldorf. Pelo caminho interior do professor, âmbitos diferentes devem ser apreendidos. É necessário um conhecimento fundamentado na Antroposofia sobre o campo em que o educador desenvolve a dominância dos conteúdos relacionados à criança e à metodologia pela qual iniciará o processo de aprendizagem. Mas o significado de método é ampliado para uma prática pedagógica a partir de uma cosmovisão e perspectiva do vir-à-ser humano tratado por Rudolf Steiner (SMIT, 2003). "Podemos seguir nosso caminho de desenvolvimento interior e tentar, seguindo uma construção de imagens em nossa alma, desenvolver lentamente a imaginação" (LIEVEGOED, 1997, p.44).

São dadas indicações de como desenvolver esse campo imaginativo de acordo com as Ciências Naturais a partir da observação da natureza. Trata-se do caminho que Goethe (1749-1832) começou a percorrer em seu estudo das plantas, contemplando o mundo de maneira tal que esse, devido às suas forças atuantes, tornou-se transparente para ele (LIEVEGOED, 1997). Para entender esse tema,

também é tratada a identidade do professor por meio da narrativa de histórias vividas (LUSSEYRAN, 1995).

Podemos compreender que por essa perspectiva, estão interligados campos fundamentais do conhecimento sobre o desenvolvimento humano pedagógico pela perspectiva de ser humano integral de Rudolf Steiner, pois, considera por isso os aspectos físico, anímico e espiritual no sentido de conhecimento suprassensível na observação da natureza e das épocas anuais.

O caminho interior de desenvolvimento do professor é estudado por outros autores como, por exemplo, Zimermmann e Schmidt (2012), na busca pela formação de um espaço interior. A autoeducação é mais que uma aquisição de conhecimento (SMIT, 2004). O educador compartilha por meio de experiências vividas pela sua individualidade, identidade e história, uma vez que, durante os processos vividos, são, muitas vezes, feitas tentativas de formulação de perguntas sobre os próprios processos de vida que demoram a ser compreendidos por nós mesmos conscientemente. "Na pressa do dia a dia raramente encontramos espaços de quietude para buscar na própria vida o fio de nossa trajetória, trechos de nosso caminho com sabor de infância" (LAMEIRÃO, 2007, p.71).

É essencial quando educadores de bebês e crianças bem pequenas desenvolverem qualidades humanas, pois "encontramo-nos de fato como indivíduos, no âmbito dos sentidos onde o gesto ou um sorriso de alegria é reconhecido entre todos nós" (GLÖECKLER, 2004). O caminho de autodesenvolvimento do educador é apresentado a partir da imagem de uma criança bem pequena que inicia o processo do caminhar (SMIT, 2004).

> A maioria das crianças tem uma "fase do engatinhar" mais ou menos longa, em que rastejam pelo chão de um lado para o outro e, nisto, desenvolvem uma grande habilidade, antes de mostrarem qualquer vontade de erguer-se. Quase poderíamos pensar que iriam permanecer sempre nisso. Mas, depois vem esse erguer-se (SMIT, 2003, p. 12).

A criança ergue-se num processo lento até fazer a conquista de ficar na posição ereta. Paulatinamente, com esforço visível e inúmeras

tentativas, inicia o primeiro passo do processo do andar. Podemos compreender o autodesenvolvimento do professor como caminho e trajetória que é apresentada como uma temática cada vez mais necessária de ser trabalhada na formação de educadores. Justifica-se que necessitamos cada vez mais estar reunidos e compartilhando as experiências vividas. De um lado,

> [...] surgem novas pessoas, dizendo: Nós trabalhamos juntos, e é a partir da nossa posição na realidade de um grupo, cuja meta e objeto são exteriores a ele – uma escola, uma fazenda, um financiamento de um novo prédio – que então *agimos* (LIEVEGOED, 1997, p. 45)

E que queremos confiar umas nas outras para surgir uma ação correta espiritualizada. Do outro lado, "[...] no esforço de atuarmos juntos, ao invés de comunicarmo-nos, buscamos o isolamento social e a agressão dirigida uns aos outros" (VOGT, 2004, p. 111).

Buscamos as inter-relações entre elementos, como identidade, emoção, imaginação, consciência e atividade – sempre atentas para não perdermos de perspectiva o sujeito concreto e seus processos (CAMARGO; BULGACOV, 2006),

> [...] pois, destacamos como centrais: as narrativas e as autonarrativas realizadas pelas pessoas, as vivências das quais, como indivíduo, participamos na sociedade, e o papel dos discursos e grupos ou comunidades com as quais ela estabelece relações, no movimento de construção/(re)-construção da própria identidade (BALMANT; BULGACOV, 2006, p. 124).

Conforme afirma Greuel, "o momento histórico atual parece indicar uma nova era que exige um passo além da cultura meramente intelectualista" (GREUEL, 1994, p. 6).

A ideia de integralidade é observada no ser humano quando as capacidades são todas consideradas nos âmbitos: das ações, das emoções e da razão, quando apresenta as conquistas do processo do andar, falar e pensar (STEINER, 2005). A abordagem holística é aquela que considera o holismo, ou seja, que procura entender os fenômenos na sua totalidade e globalidade.

A palavra holístico foi criada do termo *holos*, que, em grego, significa *todo* ou *inteiro*. A formação de professores considera a importância do desenvolvimento da educação dos sentidos.

> Através de um portal escutamos o que é audível no mundo; através de outro enxergamos o que é visível; através ainda de outro podemos ter experiências táteis ou olfativas. Quando lemos ou escutamos outras pessoas falando isto também acontece a partir de um dos portais da percepção (AUER, 2020, p. 29).

Desenvolvemos a percepção do outro e a percepção sobre nós mesmos como compreensão do ser humano como um todo por meio de experiências criativas. As disciplinas que integram atividades artísticas e a vivência de processos criativos deveriam ser fomentadas na formação de professores (STOLTZ; WEGER, 2015; STOLTZ; WIEHL, 2019; GÖHLER, 2019). Enfatizamos uma pedagogia que busca processos de aprendizado e processos de comportamento nos quais verificamos novos significados de participação "que não tem o sentido de ter algo, mas de fazer, de fazer parte, compartilhar com, tornar-se parte de, ou participar de uma atividade" (RAWSON, 2018, p. 2).

Portanto, existe a necessidade de continuarmos a aprofundar o estudo da autoeducação de professores para identificar estratégias para trabalhar esse tema essencial na formação de professores de forma mais ampla. Precisamos entender melhor a dimensão da experiência criativa e artística e sua relação com a percepção sensível da natureza e da realidade que nos cerca. A observação dos elementos que envolvem uma observação da natureza humana de forma suprassensível trata sobre a observação de si mesmo e o seu pensar.

No estudo de caso apresentado, a ênfase está na compreensão do tema da autoeducação a partir de um curso de formação de professores de Pedagogia Waldorf, na cidade de Recife. Como estudo qualitativo (CRESWELL,2014), descreve e interpreta o compartilhar de experiências criativas de educadores vividas em um processo de autoeducação.

Metodologia

Relatos recentes demonstram que, ao preparar o material pedagógico, muitos educadores questionavam-se quanto ao sentido de determinados conteúdos elaborados serem compartilhados com os pais de crianças de dois a cinco anos de idade de forma virtual. As formações de professores de Pedagogia Waldorf e a Federação de Jardins de Infância (FEWB) iniciaram a promoção de encontros de professores, tutores, palestras, cursos, no sentido de ampliar o diálogo, considerando os desafios causados pela pandemia. O movimento de escolas e jardins de infância foi profundamente afetado.

A formação de professores de Pedagogia Waldorf de Pau D'Alho, Recife, ainda aconteceu em janeiro de 2020 de forma presencial acolhendo duas turmas. O curso oferece uma visão ampla e espiritualizada do ser humano em seu desenvolvimento. Por meio de conteúdos expositivos e vivências artísticas com base na Antroposofia, a formação proporciona o fundamento para a atuação como educador Waldorf.

Trabalhamos, em uma turma, os conteúdos sobre os primeiros três anos da criança e o desenvolvimento do brincar nos primeiros sete anos baseados na perspectiva e abordagem da Pedagogia Waldorf.

Se, de um lado, o desafio do recolhimento social trouxe a necessidade de comunicação de forma virtual como nunca anteriormente havíamos feito, de outro, a possibilidade de buscarmos diferentes maneiras de prestar auxílio, colaboração mútua apresentaram-se de forma crescente. O 'muito longe, tão perto' ou 'estamos juntos' tornaram-se movimentos de amparo social ao próximo. Dessa forma, também na formação de professores de Recife, como outras formações de Pedagogia Waldorf brasileiras, aconteceram movimentos de modo virtual.

O compartilhar de experiências pedagógicas como problematização partiu do grupo de alunos do curso de formação de professores de Pedagogia Waldorf de Pau D'Alho. Perceberam a necessidade de uma aproximação maior na forma de trocas, de partilhas de experiências sensíveis entre educadores no sentido de compreender tanto as próprias percepções, como concepções recentemente apreendidas na formação, assim como os desafios colocados pelo recolhimento forçado.

Procuravam trabalhar o conhecimento por meio da autoeducação na atuação na Educação Infantil.

Conseguir conhecer-se num momento de pausa forçada, para realizar a observação dos alunos de fora e longe da escola pelo motivo do recolhimento provocou o olhar para a própria interioridade do educador. Essa decisão foi descartada e trouxe inúmeras inquietações e dúvidas aos educadores. A tentativa de partilharmos em grupo de forma virtual foi iniciada na busca pelo apoio, calor humano e conhecimento daqueles que estavam no encalço da autoeducação na visão de Rudolf Steiner.

Portanto, iniciamos o nosso estudo no mês de abril de 2020, aproximadamente um mês após o início do recolhimento social devido à pandemia da Covid-19. O grupo foi formado por quinze educadores com idade entre 25 e 35 anos. O primeiro passo foi o grupo de educadores decidir qual a plataforma que iria possibilitar os encontros. Também foi criada uma pasta de armazenamento virtual para o material compartilhado e com acesso a todos os participantes. Decidimos pelo ritmo de um encontro quinzenal de abril a junho e de agosto a dezembro de 2020. Os temas discutidos foram selecionados para aprofundarmos o tema central que identificamos compatível com as experiências criativas desenvolvidas. Reuniões foram realizadas na sala de aula virtual preparada pela representante do grupo de educadores para a exposição da aula ou palestra e a explicação das experiências criativas praticadas de forma individual. Encontramos o ambiente preparado e os educadores prontos para participarem. Os encontros tiveram a duração de duas horas, sendo organizados para que as dúvidas e considerações fossem respondidas nos últimos trinta minutos.

Os dados foram coletados a partir de informações, documentos, registros, questionário e observação para os temas tratados. Foram coletados os desenhos de observação da natureza de cada encontro. Investigamos os temas que tratam sobre a observação de pedras e conchas, representando o reino mineral; de plantas, representando o reino vegetal; de nuvens para ampliar as observações sobre o céu e o sol, e do ser humano, buscando a representação do homem. As anotações foram registradas em caderno de campo após os encontros feitos. Observamos a dificuldade em fazer observações mais

aproximadas sobre o tema central e as experiências criativas e artísticas, devido ao formato virtual.

Do outro lado, percebemos que havia a possibilidade de muitos educadores de diferentes regiões do nordeste brasileiro participarem. O armazenamento de dados aconteceu pela plataforma virtual com acesso livre a todos participantes. Foi solicitada assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes, antes da coleta de dados.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionário, desenhos, fotografias e poesias como reflexões dos educa-dores sobre as experiências criativas compartilhadas.

A análise de dados consiste em descrever "a estrutura cronológica que o estudo de caso apresenta em uma sequência" (CRESWELL, 2014, p.189). Realizamos a análise dos depoimentos escritos e gravados e das fotografias dos desenhos feitos pelos participantes individualmente sobre o tema trabalhado na observação da natureza e compartilhados no grupo.

As perguntas feitas aos participantes no questionário foram inspiradas em Stoltz e Weger (2015): Como você se percebeu, ou se sentiu durante a realização da atividade? Você tem o hábito de realizar e ou participar de alguma atividade artística/expressiva/criativa? Com que frequência? Você se lembrou durante a atividade de passagens ou fatos de sua vida? Qual o significado de cada elemento contido na criação e a relação entre eles? Existe alguma relação da criação com a sua vida? Como você avalia a importância do processo criativo para a sua vida?

Na análise, consideramos o processo vivido pelos participantes no compartilhar os depoimentos escritos e suas produções artísticas e criativas (SCHLEDER; STOLTZ, 2014, p. 93). A partir de várias leituras do material coletado, procuramos reunir os dados obtidos e estabelecer temas sobre os significados das experiências criativas vividas pelos participantes.

O processo levou ao delineamento dos seguintes temas: 1) As experiências vividas na natureza; 2) Experiências criativas para a autoeducação do educador; 3) A veneração do educador; 4) A criança interior.

Resultados/Discussão

Os participantes do estudo são todos educadores que atuam na Educação Infantil na abordagem da Pedagogia Waldorf na região do nordeste brasileiro. Tem entre 25 a 32 anos de idade. Todos participantes são do sexo feminino. Dos participantes da amostra, a maioria tem a graduação em Pedagogia completa ou está cursando a graduação e frequenta o curso de formação em Pedagogia Waldorf. De modo a proteger a identidade dos participantes, nomes fictícios foram utilizados durante toda a pesquisa como expresso no termo de consentimento livre e esclarecido.

As experiências vividas na natureza

A observação da natureza foi tratada a partir da teoria da metamorfose de Goethe, na qual o poeta descreve os seus estudos sobre botânica. A teoria do conhecimento de Goethe pode ser compreendida como uma nova teoria denominada de "teoria da percepção". Segundo Kollert (1985), não é considerado pensador empirista ou positivista, mas observador de fenômenos da natureza ao demonstrar ultrapassar a mera observação técnica das plantas para uma observação sensorial. Os desenhos referidos pelos participantes expressam as observações feitas na natureza sobre as pedras, conchas, plantas e nuvens e da sua expressão criativa (Anexo: Figuras 1 e 2). São feitas algumas relações com o tempo e os ritmos da natureza em relação ao ser humano.

Para Jasmim, ao realizar a observação da natureza:

> Senti que despertou em mim, mais fortemente, meu lado mais contemplativo diante da vida. (Figura 1).

O trecho de Cida demonstra bem esse tema:

> [...] ouvimos o som da chuva. É compartilhado o desenho de uma árvore na chuva e ao lado uma menina no inverno nordestino. A chuva molha as plantas e a terra, vemos poças d'água, nuvens de chuva, água que cai do telhado no chão. (Figura 2).

A partir do tema “experiências vividas na natureza”, é possível fazer a relação das observações da natureza com a expressividade das palavras escritas. Os depoimentos, as falas e os desenhos demonstram as percepções vividas na natureza nos diferentes momentos: o dia e a noite, dias de sol e chuva, ritmos das estações diferentes entre o outono e o inverno. Por meio das palavras e imagens trazidas, o ritmo é vivido entre as suas percepções. Percebemos como os educadores iniciaram o aguçar de sua sensibilidade para compreender que as percepções podem adquirir novas formas quando relacionadas ao âmbito da natureza interior. Observamos a reflexão de Jasmim.

> [...] Poema – A planta em nosso coração – O sol chega e toda charmosa ela fica, brilha tanto que o pulsar da vida se acorda, se amostra, tento captar com um lápis o que vejo, mas ela se transforma a cada momento. Ontem uma flor ali vivia, hoje caiu com o vento. O tempo é cíclico por isso não o prendemos, não conseguimos prender sem perder, sem perder o fluxo da vida, as cores mostram o tempo da natureza, mostram a vitalidade, até dentro de um jarro se fortalece parecendo uma florestinha e do micro vemos o macro. Então, sem medo, me permito ser micro para ser o macro do universo da vida. Pois a planta em nosso coração trás água, trás vida. Deixar ir é o que permite voltar, mas não igual, mas transformado em um ritmo badalado com gratidão pela vida. Ser cíclica, divertida, colorida, em dias de sol e em dias de chuva. Pois, a essência do viver é ser essa dualidade ambulante. (Figuras 1 e 2).

Experiências criativas para a autoeducação do educador

No segundo tema, nas “experiências criativas para a autoeducação do educador”, referimo-nos às falas que demonstram a observação da natureza a partir de uma perspectiva do indivíduo no papel de educador inserido na natureza (Fig. 2). Os participantes

demonstraram reflexões "não atuando como expectadores de observações" (SCHLEDER; STOLTZ, 2014, p. 96) sobre a natureza, mas reflexões trazidas a partir do âmbito anímico interior.

Ao aprofundarmos a noção de tempo e espaço, podemos desenvolver imagens sobre nós mesmos e sobre a criança que encontramos em nós. Jasmim respondeu que, durante a atividade, lembrou de passagens da sua vida: "Sim. Em especial a minha ancestralidade. Com minha querida bisavó, com a qual tive o privilégio de conviver por quinze anos". Mesmo em momento de recolhimento social, desenvolvemos os primeiros impulsos de interioridade, de transições e superações anímicas. Ao dirigirmos a atenção na direção da criança, dos alunos, fizemos o esforço de imaginar o âmbito social escolar presencial. O desafio alcançado é de expressar-se por inteiro, ultrapassando a dualidade exterior e interior, ao buscar a imagem da criança. Observa-se o encontrar-se em processo, ao encontrar outros indivíduos que procuram compartilhar o caminho. Nesse sentido, compartilhamos a poesia feita por Graça, uma das participantes:

> [...] Poema: Hortelã da folha graúda – O seu cheiro foi como um abraço que me acolheu, antes mesmo de eu chegar perto. Dia a dia observando suas folhas verdinhas, sedosas... Mas de repente, de um dia para o outro, uma folha mesclada, entre seca e verde. Há espaço para luz e para a sombra na mesma folha. No meio da sala, há espaço para ruídos e para o silêncio. Para abraços cheirosos das lembranças e para os ventos fortes anunciando chuva. É preciso fechar as janelas da nossa alma, que não querem só irradiar luz, mas revelar as nuvens sombreadas. Entre uma cortina e outra, brinca uma criança em nossos sonhos. Ela mostra que há na palma de nossas mãos, as linhas do nosso destino, ela canta uma canção em nossos ouvidos e nos convida para viver o que precisamos viver nesta vida. Abrem-se janelas da sala! Uma borboleta voa lá fora, o sol majestoso está lá. E aqui estamos. Nós.

E acrescenta a reflexão: Acredito que cada elemento é como um mergulho a mais na criação. A descrição do fenômeno é um esboço do

que virá no desenho. O desenho é uma imagem do que virá no poema. O poema é a ponte entre o fenômeno e eu.

A veneração do educador

Com o terceiro tema, reunimos imagens e relatos de falas que revelam um aprofundamento como processo de observação da natureza exterior e interior para a autoeducação (Anexo: Figura 3). Podemos entender que as descrições feitas expressam observações da alma que contemplam a natureza por meio dos sentidos, mas que, como sujeitos, buscamos um significado a partir do interior para compreender a identidade do professor. Iniciamos com o estudo de conteúdos sobre as épocas anuais fundamentadas na abordagem de religiosidade desenvolvida por Rudolf Steiner para atuar com a criança nos primeiros sete anos de vida.

Partindo da observação da natureza, desenvolvemos a compreensão de fenômenos como das nuvens, do vento e sua relação com o desenvolvimento da individualidade nos aspectos astrais. O acolhimento para dentro de si mesmo foi tratado no âmbito anímico espiritual, em que percebemos a importância de ancorar e edificar o próprio ser, o Eu individual em uma alma sensível, que sustenta e que tem vida. O trabalho interior foi desenvolvido na contemplação de virtudes humanas dignas de desenvolver a gratidão, o venerar e o compromisso social para com outros indivíduos e a comunidade escolar que, como educadores, somos corresponsáveis. A partir dessa perspectiva, foram entendidas as festas e as celebrações organizadas no calendário escolar e presentes no currículo da Educação Infantil fundamentado na Pedagogia Waldorf.

Os depoimentos transcritos das falas, das escutas e desenhos feitos pelos participantes refletem a importância de tratarmos as imagens de experiências vividas por cada educador no processo de autoeducação. No sentido de amparar o autodesenvolvimento e assentar os conteúdos de acordo com a abordagem antroposófica e da cosmovisão de Rudolf Steiner, trabalhamos o tema ligado às celebrações das festas, respeitando a mudança das estações e a sua conectividade com as crenças e a religiosidade no contexto brasileiro, assim como a

expressão das palavras e o significado sobre a vivência da celebração de Ascensão e de Pentecostes e a festa do Divino, celebrada nas regiões brasileiras. A relação da natureza nas observações feitas desde o âmbito das nuvens, e das observações do vento, remeteram-nos ao que é trazido como dádiva e graça a partir de uma dimensão espiritual.

Com as vivências criativas, ressignificamos nossa história e cultura com representações por meio de músicas, imagens e rodas. O depoimento (Anexo: Figura 3) demonstra uma observação profunda da natureza no exercício de desenvolver um diálogo com a realidade da natureza suprassensível. Segundo Dalva,

> [...] Azul profundo, profundo de mim, te vejo em beleza paciente. Paciente em Sol e Chuva, recebo de ti presentes,
> Presentes de cores e Vida... (Figura 3).

Criança interior

Iniciamos a abordagem da autoeducação ao desenvolvermos o processo de exercitar o contemplar da natureza por meio de experiências criativas. “No sentido da Antroposofia, o espiritual se revela quando descobrimos algo suprassensível no terreno sensível” (ZIMMERMANN; SCHMIDT, 2012, p. 15). A experiência para o desenvolvimento do caminho interior do educador foi compartilhada por meio de diferentes imagens, poesias e frases escritas para observarmos os significados de forma anímica-espiritual (Anexo: Figura 4). O depoimento transcrito demonstra a ampliação da visão de natureza quando são descritos os diferentes reinos da natureza e sua relação com a criação e a criatura. Mas, ao exercitarmos a concentração da noção de movimento trazida na descrição da observação da chuva, ampliamos o significado de precipitação, pois partimos de emoções que, como precipitação de intenções humanas de criação, são depuradas individualmente. O leitor é conduzido a viver uma experiência de precipitação interiorizada. A própria imagem de ser humano e de identidade, sendo homem ou mulher que proporciona vida, é ampliada. O depoimento de Cida expressa esse tema com imagens e intuição.

> [...] Poesia: Estamos na Terra. E ela é nossa Mãe, que gesta e cria todos os seus filhos: o cristal e a concha, as plantas e todos os animais. Nós humanos e as aves também. Sua chuva e o vento são suas emoções que precipitam sobre nós, tal qual o Amor e as emoções da mãe e do pai que gestam, criam e educam, precipitam sobre seus filhos.
>
> [...] Reflexão: Sinto a Chuva e me alegro. Flora, minha bebê, deve sentir que estou alegre. Pois, assim na Terra, como no Céu. (Figura 4).

Considerações finais

Uma pedagogia que se propõe a transformar, até certo grau, de maneira artística e educativa, um ser humano completo, tem como premissa estar construída nas manifestações física, anímica e espiritual (STEINER, 1988). Atuando na formação de educadores de modo remoto, devido ao recolhimento social, observamos indícios de que o compartilhar de experiências criativas sobre a observação da natureza externa e da natureza interna do ser humano favorece o caminho interior de educadores, pois, apenas quando olhamos com coragem e verdade para dentro de nós mesmos, descobrimos as transformações que necessitamos fazer. Mas Rudolf Steiner considera, para o desenvolvimento humano de fato, "um pensar com verdade, um sentir com amor e um querer com liberdade" (GLÖECKLER, 2004, p. 106).

Os educadores desenvolveram mudanças ao tentar ultrapassar os desafios postos. Como participantes, passaram por transformações relacionadas ao distanciamento físico e a necessidade de comunicação de forma virtual. Todavia, o compartilhar provocou o encontro com uma dimensão anímico-espiritual por meio de trocas e diálogos e exigiu um grande esforço de ultrapassar o modo virtual síncrono, para que pudesse encontrar aquecimento mútuo, tratando-se de autoeducação.

O processo criativo é considerado um meio pelo qual começamos a desenvolver o pensar em imagens, que, observado pelos sentidos, desenvolve uma percepção mais ampliada e consciente da realidade. Inicialmente, buscamos significar em imagens o universo percebido. Mas

ao (re)significarmos nossa realidade e a nós mesmos, expressamos novos sentidos pelas palavras. Portanto, podemos dizer que, ao compartilharmos experiências criativas, reunimos novas percepções do meio ambiente natural e dos indivíduos, despertando o desenvolvimento anímico espiritual e a capacidade de um pensar em imagens de forma mais consciente.

O desafio é perceber-se conectado com a natureza e não apartado dela. Como indivíduos, é importante ressaltar que vivemos realidades diferentes e que o acolhimento e a partilha, no momento da pandemia, significou partilhar experiências vividas ao compartilhar. Foram desenvolvidos depoimentos de calor humano, afetuosidade e colaboração em gestos de educadores que, ao educar, autoeducam-se mutuamente. “Entendemos que, por meio da aproximação das artes, a estética pode vir a ser um instrumento para a educação do sensível, levando-nos a descobrir formas até então inusitadas de perceber o mundo” (CAMARGO; BULGACOV, 2008, p. 469).

Consideramos, ainda, que, ao trabalhar os conteúdos em experiências compartilhadas, aprofundamos os aspectos desenvolvidos. Mas que o preparo interior do educador ocorre quando exercitamos o âmbito suprassensível a partir de uma alma humana sensível individual. As experiências criativas fazem sentido quando estabelecemos uma conexão com o cosmos ao vivenciarmos imagens. “Na verdade é o espírito do mundo quem sussurra a melodia para dentro de nós, e só assim ela tem um sentido, pois leva o mundo a se desenvolver” (STEINER, 2016, p. 7).

Referências bibliográficas

BALMANT, F.D.R.; BULGACOV, Y.L.M. Vivências em atividades artísticas e expressivas. In: CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y.L.M. *Identidade e emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006. pp. 177-195.

BRASIL. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 30. ago. 2020.

CAMARGO, D.de; BULGACOV, Y.L.M. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.13, n. 3, pp. 467-475, jul /set. 2008.

CINTRA, R.; OLIVEIRA, R.R.F. de. *Ateliê no cotidiano: convite, convívio, continuidade*. São Paulo: [s.n.], 2020.

CRESWELL, J.W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, P. Entrevista no programa Roda Viva, Fundação Padre Anchieta, TV Cultura, SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DJEKzpBXXzg.> Acesso em: 28 ago 2020

GLÖECKLER, M. Self-Development as a Basis for the Relationship between the Child and the Adult. Working with the Angels: The Young Child and the Spiritual World.*The Gateways Series Two* Spring Valley, NY: WECAN, pp. 105-109, 2004.

_____. HÜBNER, H.; FEINAUER, S. *Crescer saudavelmente no mundo das mídias digitais: um guia de orientação para pais, professores e demais responsáveis por crianças e jovens*. São Paulo: Ad Verbum Editorial, 2020.

GOETHE, J.W. von. *A metamorfose das plantas.* São Paulo: Religião & Cultura, 1985.

_____. *Ensaios científicos: uma metodologia para o estudo da natureza: coletânea*. São Paulo: Barany Editora: Ad Verbum Editorial, 2012.

GÖHLER, A. Schule als Lebensraum, Raum, Ästhetik und Soziales. In*:* WIEHL, A. (org.). *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik.* 1. ed. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2019. pp. 263-271.

GREUEL, M. da V. *A obra de Rudolf Steiner: orientação geral sobre a obra e explanações introdutórias dos livros básicos*. São Paulo: Antroposófica, 1994.

LAMEIRÃO, L.H.T. *Criança brincando! Quem a educa?* São Paulo: João de Barro Editora, 2007.

_____. *Os desafios do uso da tecnologia para o desenvolvimento humano.* Disponível em: < http://www.fewb.org.br/covid_artigo_luiza_lameirao.html.> Acesso em: 30 ago. 2020.

LIEVEGOED, B. *Rumo ao século XXI.* São Paulo: Antroposófica, 1997.

LIRA, A. C. M.; YAEGASHI, S. F. R.; DOMINICO, E. Disfarça-me que te devoro: youtubersmirins, consumo e semiformação da criança. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação***,** Araraquara, v. 14, n. esp. 4, pp. 1960-1976, dez. 2019.

OLIVEIRA, M. V. *Porvir: Inovações em educação.* Disponível em: <https://porvir.org/pesquisa-mostra-o-sentimento-de-professores-em-meio-a-pandemia-do-coronavirus/> Acesso em: 29 ago. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. Disponível em: < https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/31.03.2020.> Acesso em: 16 set. 2020.

RAWSON, M. A complementary theory of learning in Waldorf pedagogical practice*. RoSE, Research on Steiner Education.* vol.9, n. 2, pp. 1-23. 2018.

SCHLEDER, K.; STOLTZ, T. Arte só para artistas? In: STOLTZ,T.; VEIGA, M. de. O p*ensamento de Rudolf Steiner no debate científico***.** Campinas, SP: Editora Alínea, pp. 91-112. 2014.

SMIT, J. *O ser humano em devir: aprofundamento meditativo do educar.* São Paulo: FEWB, 2003.

_____. The Path of Inner Schooling. Working with the Angels: The Young Child and the Spiritual World. *The Gateways Series Two,* Spring Valley, NY: WECAN, pp. 121-123, 2004.

STEINER, R*. Andar, falar e pensar: atividade lúdica.* São Paulo: Antroposófica, 2005.

_____. *A arte da educação I: o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia*. 1. ed. São Paulo: Antroposófica, 1988.

_____. *O preparo interior do professor e educador.* (GA 302a). São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2016.

STOLTZ, T.; WEGER, U. O pensar vivenciado na formação de professores. *Educar em Revista,* Curitiba, PR: Editora UFPR, n. 56, pp. 67-83, abr./jun. 2015.

_____.; WIEHL, A. Rudolf Steiners Erkenntnistheorie als Grundlage der Waldorfpädagogik. In: WIEHL, A. (org.). **S***tudienbuch Waldorf-Schulpädagogik.* 1. ed. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 103-118. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https:// www.todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao>. Acesso em: 29 ago. 2020.

VOGT, F. Through the Eye of the Needle. Working with the Angels: The Young Child and the Spiritual World*. The Gateways Series Two.* Spring Valley, NY: WECAN, pp. 111-120, 2004.

WIEHL, A.; AUER, W.M. *Understanding Child Development: Rudolf Steiner's Essential Principles for Waldorf Education*. Spring Valley, NY: WECAN, 2020.

ZIMMERMANN, H.;SCHMIDT, R. Meditação: uma introdução à prática meditativa antroposófica. São Paulo: Antroposófica, 2012.

Anexos

Figura 1 – Nuvens no céu ensolarado.

Figura 2 – Desenhos de observação de plantas.

Figura 3 – Manualidades para as celebrações na escola.

Figura 4 – Criança interior.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Travessia – relato de experiência e reflexões de uma professora em quarentena

Mariana Bugano de Alcantara*

* Professora de classe do Ensino Fundamental na Escola Waldorf Veredas, em Campinas.

> Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (ROSA, 1974, p. 30).

No contexto da quarentena me vi, como tantas outras e tantos outros colegas, diante do desafio de manter vivo o processo educativo que vinha desenvolvendo com minhas alunas e com meus alunos em um ano letivo que se iniciou normal e presencialmente. E mais do que isso, me propus a fazê-lo de maneira que mantivesse o mais íntegro possível o sentido do trabalho pedagógico, apoiando e promovendo o desenvolvimento das crianças. O fato de ser professora em uma escola Waldorf com uma classe no 7º ano do Ensino Fundamental me trouxe, ao mesmo tempo, maiores desafios, uma enorme responsabilidade e a confiança de que havia de encontrar um caminho para realizar minha tarefa.

A visão de ser humano e de mundo ampliada pela Antroposofia, e os altos ideais de educação que cultivamos na comunidade escolar, antes de se tornarem um caminho aberto, foram para mim algo que acrescentou grande complexidade à tarefa pedagógica, principalmente diante do desafio de ensinar tendo que prescindir do contato presencial com cada aluna e com cada aluno, e do grupo como um todo, atuando como docente no Ensino Fundamental. Considerando este pano de fundo, compartilho algumas dentre as várias atividades desenvolvidas com minhas alunas e alunos nesse período, bem como pensamentos e reflexões cultivados diante da tarefa docente durante a quarentena.

O caminho mais óbvio do contato remoto por meio de plataformas digitais e videoaulas não foi minha primeira opção. Principalmente por não termos ainda dimensão da quarentena no que se referia à sua duração, a busca pela ressignificação da prática pedagógica foi (e ainda é) um caminho árduo e de profundas reflexões e aprendizagens.

Desde cedo, percebi que seria necessário reelaborar a relação com as famílias. Minhas alunas e meus alunos tinham autonomias variadas em relação aos diversos aspectos escolares. Mas quanto a relacionar-se virtualmente com as professoras e os professores, e com as tarefas e conteúdos escolares, não havíamos tido ainda nenhuma experiência. E eu tinha a confiança de que isso deveria ser construído a partir da mediação das famílias.

Mensagens, e-mails, conversas e reuniões, com o grupo todo e individualmente – tentávamos em conjunto formar uma imagem de cada criança a partir do trabalho pedagógico que passou a acontecer dentro de casa. Seus olhos, nesse momento, seriam os meus olhos. Compartilhamos observações, sentimentos, dificuldades, apoio recíproco e um gesto de confiança imprescindíveis para que o trabalho pedagógico pudesse se dar de maneira remota. Não foram poucas as dificuldades, mas muito pode ser construído, compreendido ou redimensionado.

Os alunos, em seu núcleo familiar, formam-se como seres bastante individuais, com um repertório muito próprio de saberes, vivências e referências ali cultivados. Ao ir à escola, amplia-se e diversifica-se enormemente a vivência social, e o aluno torna-se tão mais universal quanto mais diverso for o ensino e o grupo social da escola. Cada família agora receberia, num movimento reverso, o "mundo" da escola dentro de casa. O que de diverso cultivamos e experimentamos em grupo passaria, então, a penetrar o universo individual de cada família. O que eu, como educadora, poderia esperar de tal situação? Que cada grupo familiar acolhesse da melhor maneira possível, em sua individualidade, aquilo que fosse oferecido pela escola, e o elaborasse a seu modo. Que se servissem da cesta de limões e preparassem, cada um com sua receita, sua melhor limonada.

Por isso, no início da quarentena, priorizei atividades que valorizassem e considerassem o espaço da casa e a relação com os familiares: foi enfatizada a participação dos jovens na rotina doméstica, de maneira ativa e criativa. A intenção foi ajudar, de alguma maneira, todos os membros da família a se adaptarem à situação de quarentena. Dei atenção também às atividades que apoiassem a promoção da saúde nessa situação de confinamento: movimento, ritmo, variedade de

atividades, fortalecimento das relações. Aproveitamos, também, para fazer um estudo da árvore genealógica das famílias como uma atividade que tanto olhasse para a origem de cada família, como que pudesse fortalecer os vínculos, principalmente com os idosos. O resultado foi muito satisfatório, e os objetivo atingidos com alegria.

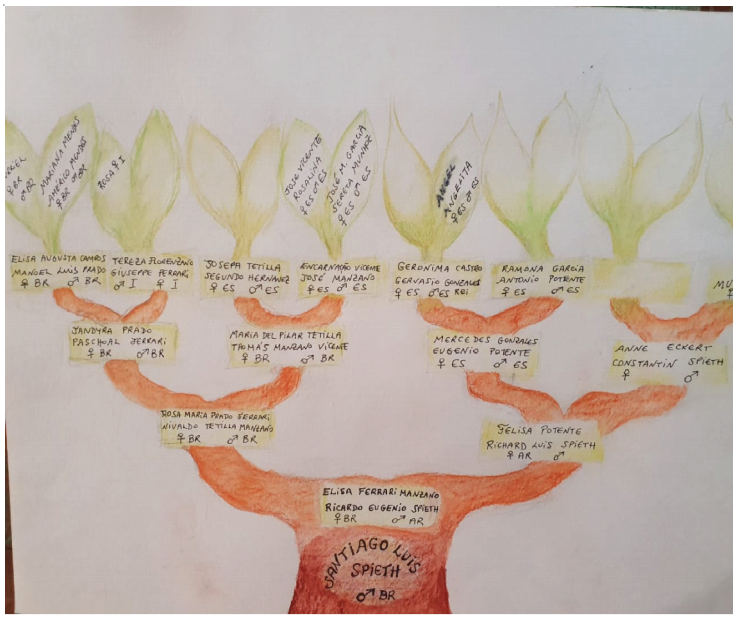


Figura 1 – Árvore genealógica do aluno Santiago Spieth

As atividades, nesse primeiro momento, foram pensadas para serem realizadas em casa, de maneira aberta, gerando uma diversidade de resultados que poderia ser celebrada num encontro próximo como um grande festival, em que os caminhos individuais fossem compartilhados gerando um todo coeso. Nesse sentido, propus uma pesquisa sobre países do continente europeu que as alunas e os alunos pudessem fazer com o apoio de suas famílias. Os critérios foram estabelecidos de modo que o caminho de pesquisa pudesse ser construído abertamente pelas famílias, mas que abarcasse informações comuns a todos a partir de diretrizes orientadoras gerais.

A origem da família, a partir do estudo da genealogia, foi um grande motivador dessas pesquisas. Foram feitos desenhos, maquetes,

receitas, estudos dos animais e da vegetação da região. Após algum tempo, percebemos que nosso festival não aconteceria tão cedo e decidimos compartilhar as descobertas em um encontro virtual. Mesmo contando com o interesse e a dedicação dos alunos na realização da tarefa, esse encontro virtual não foi exatamente estimulante, apesar da alegria em poder compartilhar. O ambiente virtual frio, distante e novo como modelo de encontro entre alunos e professora diante de uma tarefa escolar foi desafiador, além da situação ainda nova e confusa para todas e todos nós.

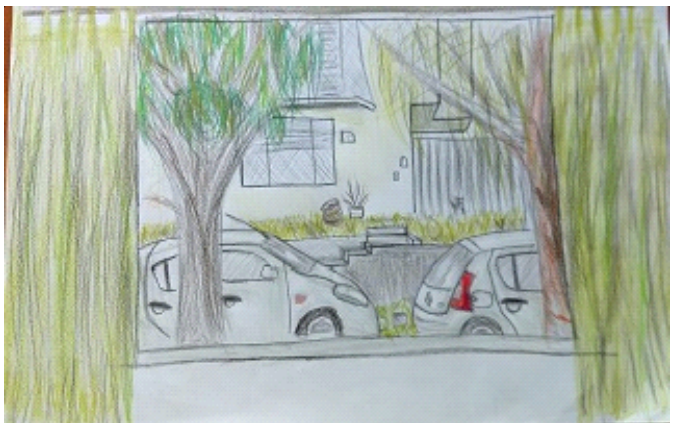


Figura 2 – Observação da janela do aluno Vinícius Rodrigues

Figura 3 – Reprodução de obra de arte do aluno Gabriel Ungaretti

Uma outra atividade pensada nessa primeira etapa da quarentena foi a de observação de fenômenos que pudessem direcionar o olhar para o que de belo há no mundo. Usamos espaços da casa como ponto fixo vantajoso para a percepção de transições e mudanças. Fizemos, por seis a oito semanas, a observação do céu ao por do sol e no começo da noite: acompanhamos a mudança do local onde o sol se punha, o horário e formato da lua ao nascer e a presença e a movimen-tação das principais constelações e planetas visíveis a olho nu. Observamos o movimento do sol durante um dia inteiro e sua variação ao longo do dia acompanhando a projeção da sombra de uma estaca ou a marca do sol dentro de casa. Essas observações foram acompanhadas de histórias da astrologia indígena tupi-guarani.

Observamos, através de janelas, jardins e paisagens e desenhamos o que víamos. Repetimos exercícios de projeção de sombras a partir da observação de objetos concretos, que foram desenhados com luz e sombra, utilizando-se carvão vegetal, lápis grafite ou lápis de cor preto. Foram observadas e reproduzidas pelo desenho fotografias de crianças indígenas e obras de arte.

A cada três dias, enviei áudios com histórias que nutrissem a alma das crianças com imagens profundas e grandiosas. Escolhi sagas e mitos longos, narrados por capítulos, e histórias e contos curtos vindos do continente africano. Muitas vezes, esses conteúdos foram partilhados pelas famílias, em momentos de cultivo da escuta conjunta.

O trabalho contínuo com a literatura rendeu, também, bons frutos nesse período. O hábito da leitura é cultivado por muitas alunas e muitos alunos, e isso foi de grande ajuda para todas e todos nessa travessia. Lemos livros juntos, que renderam belas conversas e reflexões em encontros virtuais. Cada uma e cada um pode também escolher livros de sua preferência, compartilhando, posteriormente, suas experiências em pequenos grupos. Tratamos de temas sensíveis aos jovens nessa idade, e trabalhos artísticos foram elaborados a partir dos conteúdos lidos.

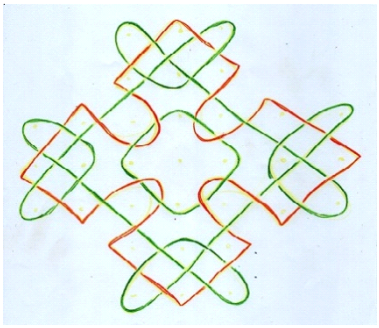


Figura 4 – Desenho de formas da aluna Cecília Oliveira

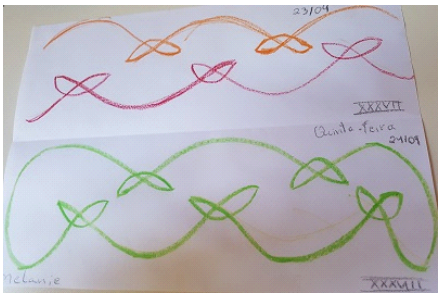


Figura 5 – Desenho de formas da aluna Melanie Bettin

Figura 6 – Desenho de formas da aluna Laís Schmidt

Diariamente, desde o início da quarentena até hoje, as alunas e os alunos receberam exercícios de desenhos de formas para serem realizados em casa. Foram orientados como, quando e quanto deveria ser feito, e a proposta era de um trabalho diário. A intenção foi trabalhar com desenhos dinâmicos de formas harmônicas antes do trabalho escolar remoto, a fim de que os alunos chegassem ao repouso necessário para o trabalho escolar, com desafios que ativassem o pensar, o sentido para o belo e harmônico, e promovessem calma e concentração. Esses objetivos só foram atendidos pela repetição diária dos exercícios. Fiquei segura em fazer essa proposta para a classe uma vez que já havia trabalhado, no período presencial, de maneira consistente esse tipo de exercício.

Algumas vezes, os desenhos de formas foram substituídos por jogos de figuras de fios (seguidos pelos desenhos dessas figuras, incluindo cruzamentos evidenciados) e pela construção de mandalas, utilizando-se elementos da natureza ou objetos da casa. Em outros momentos, foi lançado o desafio para que as alunas e os alunos criassem seus próprios desenhos.

Dados que eles teriam de trabalhar a partir de suas casas, e com o apoio e a mediação de seus familiares, priorizei, à princípio, tarefas que pudessem ser executadas de maneiras diferentes, e que tivessem, portanto, resultados variáveis. Na verdade, percebi que teria muito menos controle do processo pedagógico, bem como dos resultados. Com o tempo, fui percebendo a importância desse aspecto mesmo em

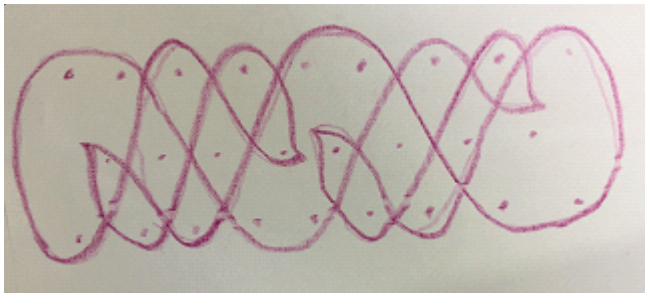


Figura 7 – Desenho de formas da aluna Helena Schmidt

atividades mais direcionadas e com mais encontros virtuais. A ausência da vivência do grupo e da possibilidade de encontro deixou ainda mais evidente essa característica do trabalho pedagógico: o processo de aprendizagem e o desenvolvimento são bastante particulares e pessoais, e cada indivíduo atua em si mesmo para suas conquistas e para seu crescimento. Tornou-se para mim mais evidente, por outro lado, a tarefa imensa de um grupo de aprendizagem e de sua potência no processo educativo de cada aluna e aluno individualmente que estão frequentando a escola no segundo setênio. Ao mesmo tempo em que atuam no coletivo, sofrem dele forte influência. E, mais ainda, que grande parte da minha tarefa docente diz respeito, principalmente, a promover vivências (curriculares e metodológicas) e mediar as relações para que se construa um ambiente de aprendizagem saudável em que o grupo atue de maneira dinâmica, e cada um trabalhe sobre seu desenvolvimento individual.

A condução docente feita presencialmente é também, e muitas vezes, um manejo para que o grupo se ative e construa suas formas de trabalho a partir da relação que se constrói pelo encontro, de maneira viva e dinâmica. Tendo esse aspecto sido em grande parte suprimido durante a pandemia, me vi diante da tarefa de lidar com 29 indivíduos em quase todos os momentos do processo pedagógico.

Como as crianças podem colocar-se ativamente no trabalho sem que haja o cultivo do vínculo? Afinal de contas, o vínculo é construído a partir da relação cotidiana e das múltiplas possibilidades que acontecem no encontro. Quando tivemos a possibilidade de encontro reduzida ao ambiente virtual, foi necessário ampliar todas as possibilidades de comunicação para que, mesmo a distância, fosse possível manter vivo o vínculo pessoal e, assim, eu pudesse formar uma imagem, a mais ampla possível, de cada aluna e aluno.

Mas há o conteúdo. E este, se belamente tratado diante dos recursos disponíveis, pode tornar-se a ponte para a relação entre educadores e estudantes. Não apenas para que estes fiquem sabidos, mas como agentes promotores do desenvolvimento individual.

Nesse período, fiz contato com as alunas e os alunos pelo telefone, mantendo a relação entre nós. Encontrei, nesse primeiro momento, limites importantes no trabalho remoto com as crianças. A

falta do grupo para a socialização, a dificuldade no cultivo da relação a partir do trabalho com o grupo, a dificuldade na tradução do sentido ampliado que as atividades realizadas poderiam conter, a ausência dos caminhos, das perguntas e soluções diversas encontradas pelos indivíduos que compõem o grupo e ampliam o processo educativo – são essas as vivências que retiram o indivíduo de suas referências particulares e possibilitam que ele se torne um ser humano mais universal e genérico, ampliado pela riqueza da diversidade social. Essa clareza da importância do grupo no processo educativo de crianças do Ensino Fundamental, que já era por mim conhecida, tornou-se explícita e muito mais nítida na medida em que esse se tornou ausente.

O grande esforço para manter vivo o vínculo com as crianças exigiu de mim um trabalho interior intenso. Após algum tempo, tornou-se evidente a necessidade de o grupo lidar todo junto com os conteúdos escolares de maneira mediada por mim, e não só remotamente. Passamos a nos encontrar virtualmente em dois momentos na semana: um com toda a classe e outro com grupos menores, de sete ou oito alunas e alunos. Os encontros virtuais se tornaram ainda mais frequentes depois de algum tempo, quando abrimos espaço também para o trabalho de professores de matéria.

Surgiram, então, novos desafios. Um deles dizia respeito ao acesso de recursos tecnológicos de áudio e vídeo adequados e disponíveis para que todas e todos pudessem ser vistos e ouvidos. Novamente, as crianças precisaram da mediação das famílias (e eu do apoio delas) para que pudessem ter os equipamentos adequados e conseguissem o acesso ao ambiente virtual em nossos encontros. Mas não foi esse o único desafio. Um ambiente adequado, boa disposição, postura desperta e um entorno que não gerasse dispersão eram também imprescindíveis. Por outro lado, pela idade das crianças, era importante que fossem acompanhadas minimamente, pelo menos no começo, para garantir a qualidade da atenção na atividade escolar que ali se realizava.

Precisamos, ainda, desenvolver novos acordos e regras para a vida social, agora em ambiente virtual. Encontrei de parte das alunas e dos alunos grande abertura para os acordos e orientações dados no sentido de conduzir o bom ambiente para o trabalho escolar. Percebi ser essa uma boa oportunidade para tratarmos de questões que pudessem surgir

pelo mau uso do ambiente virtual de aprendizagem, mas pudemos extrapolar para as situações de rede social e interação nas mídias digitais. As alunas e os alunos demonstraram sensibilidade em relação a tais acordos.

Todos os envolvidos na educação remota (docentes, pais e mães, alunas e alunos) vivenciamos muito claramente a realidade de que não há aprendizagem passiva. Isso foi evidenciado diante da grande expectativa de muitos quanto às aulas virtuais, como se elas dessem conta, por si só, de promover aprendizagem. A vivência que tivemos foi bem diferente dessa: as aulas virtuais apoiavam uma parte do processo, mas muito tinha que ser feito a partir do trabalho individual, antes e depois dos encontros.

Ficou clara também para nós a oportunidade que as alunas e os alunos estavam tendo de desenvolver autonomia para o trabalho escolar em ambiente virtual. Desde conseguir acessar as aulas e tarefas, até a execução e a devolutiva, organização no tempo e no espaço, gestão dos próprios materiais, comunicação com os docentes e colegas, houve bastante aprendizado. Percebemos que a autonomia é construída de maneira paulatina, e os passos não podem e não devem ser dados sem que algo antes tenha sido construído. Não houve dúvidas de que a autonomia no ambiente virtual só pode ser construída após a autonomia conquistada no ambiente real.

No contexto do isolamento social, me percebi por vezes solitária na tarefa de educadora. O cotidiano presencial nos dá exatamente a vivência oposta. Mas quanto será que, de fato, trabalhamos juntos como grupo educador, mesmo presencialmente? O quanto não estamos separados em aulas, áreas, série e matérias? Esses sentimentos foram profundamente compartilhados por outros colegas, principalmente pelas professoras que assumem a regência nas classes de Ensino Fundamental. No início da quarentena, trabalhamos incessante e solitariamente na busca de um novo caminho de relação com nossas alunas e alunos. Esse foi nosso primeiro e maior desafio, e pouco conseguimos nos dar as mãos nesse momento. Entretanto, com o passar do tempo, sentimos a urgência de nos aproximarmos mais na busca de apoio mútuo para nossas dificuldades na realização da nossa profissão, e mais ainda, da tarefa séria e profunda que nos propomos a fazer por intermédio da educação.

A unidade almejada foi mais facilmente formada entre as professoras e professores que atuam na mesma série. Inicialmente, os professores de matéria esperaram que eu, como professora de classe, pudesse estabelecer um caminho de comunicação com as crianças e as famílias. Após isso estabelecido, tornaram-se cada vez mais ativos e importantes no processo de educação remoto, construindo junto comigo as propostas e sugestões. Nesse momento, senti formar-se um grupo cada vez mais coeso em torno da tarefa de conduzir uma classe durante a travessia. Esse movimento nos uniu e trouxe a vivência de um grupo educador consistente para além do Conselho de Classe. Tenho a esperança de que essa possa ser uma conquista para o tempo vindouro.

A escola foi ficando distante de todas e todos nós, uma vez que deixamos de frequentar seu espaço físico, seus processos e ritmos, e as relações e encontros que ali aconteciam. Os encontros possíveis eram os virtuais, e a partir dos recursos disponíveis, tratamos de estabelecer novos ritmos e possibilidades de encontro. Onde encontramos agora a Escola Veredas? Ela está, principalmente, nos mais altos ideais pedagógicos que, em grupo, almejamos cultivar com e para a nossa comunidade. Resta saber onde vivem esses ideais, que consciência temos deles, como fazemos para que se mantenham vivos num tempo que nos lança diante de demandas tão desafiadoras.

Por ora, nos preparamos para um possível retorno. E isso exigirá de nós muita sensibilidade e criatividade. Há, certamente, a expectativa de que possamos recuperar o que tínhamos antes. Mas há também a consciência de que o que poderemos vivenciar neste momento está muito distante daquilo que tínhamos antes da temporada de isolamento.

Precisaremos, antes, nos reconhecer: as crianças entre elas, os adultos entre eles, e as crianças e adultos entre si. O que aconteceu com meus alunos, que aos 13 anos precisaram vivenciar um longo tempo de isolamento social? Quais são suas necessidades? Quais são suas demandas? Quais serão suas possibilidades, habilidades e conquistas desse tempo de recolhimento? Sinto que precisamos promover novamente a formação de grupo, mas agora em novos termos. Precisamos habitar novamente o espaço físico da escola, e trazer a ele a vida que advém do nosso trabalho conjunto. Trabalharmos juntos com

o corpo e com as mãos, trazendo novo sentido aos afazeres coletivos. Praticarmos a arte juntos, e a arte de estarmos juntos. Cultivarmos a esperança e encontrarmos caminhos para a reconstrução externa e interna, individual e coletiva.

A palavra “travessia” caracteriza bem o tempo que passamos agora. É difícil ainda saber quando alcançaremos a outra margem, quando a travessia chegará ao fim. Certamente, o estabelecimento da possibilidade de contato pessoal é um marco para vislumbrarmos a outra margem. Entretanto, chegaremos em um ponto muito diverso daquele do qual saímos. Há mudanças importantes em curso. Há processos de tomada de consciência e transformações pessoais e sociais profundas. As crianças serão outras; nós seremos outros. E poderemos, então, nos reconhecer novamente e firmar novos acordos, e verificarmos o que conseguimos cultivar como ideias, anseios, habilidades, possibilidades, sonhos e esperanças. A partir daí, construiremos juntas e juntos o que será novo, muito melhor do que o que havia antes. E então teremos feito tudo valer a pena, pois esse tempo nos terá sido dado como oportunidade.

> Que: coragem – é o que o coração bate; se não, bate falso. Travessia – do sertão – a toda travessia (ROSA, 1974, p. 379).

Referência bibliográfica

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas.* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1974.

Apoio Pedagógico da EWRS: desafios da atuação em tempos de pandemia

Maria Florencia Gugliemo*

* Doutoranda do programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Unifesp, coordenadora da área de Apoio Pedagógico da Escola Waldorf Rudolf Steiner, docente do curso de graduação em pedagogia e de pós-graduação da Faculdade Rudolf Steiner. E-mail: florencia.guglielmo@ewrs.com.br.

Introdução

Em 1996, com a promulgação da nova LDB, o governo brasileiro propôs a adequação de todas as escolas regulares para a recepção de alunos, quaisquer que fossem sua etnia, classe social ou contextos culturais (KASSAR, 2011). Essa mudança é fruto da pressão exercida pelo movimento das pessoas portadoras de deficiências, no país e no mundo, deslocando as políticas educacionais do modelo integrativo para o inclusivo. No primeiro, a ênfase está colocada nas características do indivíduo e suas limitações, preconizando a necessidade de sua adequação por via terapêutica e/ou educativa para que sua inserção social seja possível. Na perspectiva inclusiva, a sociedade é que deve ser capaz de transformar-se para acolher o diferente.[1]

A recepção das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais nas salas regulares gerou muitos desafios e dificuldades às instituições e professores. Anteriormente habituados às classes homogêneas, os docentes tiveram que adaptar-se a uma nova situação para a qual muitos ainda se sentem bastante despreparados. O grande número de alunos em sala e a falta de auxiliares ao professor também costumam criar resistência à recepção de crianças e jovens alvo da educação especial nas escolas regulares.

Segundo Mendes, Almeida e Toyoda,

> [...] os professores continuavam chamando nossa atenção com a sensação de isolamento, impotência e incompetência para lidar com crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em suas salas de aula, a despeito dos muitos cursos que haviam realizado. As principais solicitações dos professores estavam relacionadas à falta de profissionais especializados que fossem capazes de oferecer suporte de forma mais sistemática no dia a dia do processo educativo com essas crianças. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 83).

[1] Foge ao escopo deste relato de experiência comentar a promulgação recente do PNEE 2020 que altera o rumo da educação especial até então implementada no país e suas consequências para a proposta de uma educação inclusiva.

As autoras defendem uma proposta de trabalho em equipe, integrada pelo professor, em que os distintos profissionais possam atuar junto aos alunos, a partir de perspectivas comuns. A mesma abordagem é defendida por Pereira (2018), que constata o sentimento de solidão vivido por muitos docentes frente ao desafio da inclusão. Para a autora, é preciso estabelecer parcerias que promovam um maior conhecimento sobre as demandas e potenciais dos alunos com necessidades educacionais especiais e que amparem os professores na realização de sua tarefa.

É importante frisar que se a entrada dos alunos com necessidades educacionais especiais impôs novos desafios aos professores, as crianças e jovens contemporâneos têm apresentado, com frequência crescente, quadros diversos (dificuldades específicas de aprendizado, emocionais, sociais) que demandam atenção especial por parte dos docentes e não se enquadram no campo da educação especial.

Mendes et al. (2011) descrevem duas formas de trabalho colaborativo que podem ser utilizadas com o intuito de auxiliar os docentes em seu trabalho em sala de aula: coensino colaborativo e consulta colaborativa. No coensino colaborativo, o profissional especialista atua na classe próximo aos alunos, partilhando o espaço com o professor. Na consulta colaborativa se estabelece uma relação voluntária entre o professor e outro profissional com o objetivo de encontrar soluções para problemas atuais e ambos assumem a responsabilidade pelo bem-estar dos alunos.

O modelo de consulta colaborativa foi estudado pelas autoras e apresenta resultados positivos:

> No final da intervenção, o ambiente nas salas de aula, de modo geral, se torna mais colaborativo, e os professores revelam sentirem-se mais confiantes sobre como lidar com as crianças especiais em suas salas de aula. Tem sido recorrente a constatação pelos professores de que as melhorias no ensino introduzidas para responder às necessidades educacionais particulares de alguns alunos acabam beneficiando também aos demais colegas da sala (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

No intuito de criar uma estrutura institucional que pudesse dar conta da situação apresentada anteriormente, a Coordenação do Ensino

Fundamental da Escola Waldorf Rudolf Steiner se propôs a criar, em 2012, a área de Apoio Pedagógico, cuja atuação descreveremos a seguir.

O Apoio Pedagógico da EWRS: breve histórico e campo de atuação

A área de Apoio Pedagógico surgiu com o objetivo de auxiliar e acompanhar alunos e professores por meio de um profissional vinculado à instituição escolar. Suas tarefas, inicialmente, abarcavam observar alunos em sala de aula; realizar intervenções individuais ou grupais com os alunos; orientar professores e famílias quanto às adaptações de tarefas e/ou atividades a serem realizadas na classe ou em casa; participar de conversas com pais e/ou terapeutas; auxiliar os professores a encaminhar os alunos à profissionais da área terapêutica (médico, psicólogo, fonoaudiólogo, etc.) quando necessário.

A indicação de alunos para acompanhamento pela área tem fluxo contínuo e é realizada por professores e tutores. Porém, no início do ano letivo, a área de Apoio Pedagógico realiza conversas com todos os professores de classe[2] e tutores do Ensino Médio. Durante as reuniões, ocorrem trocas sobre as crianças e jovens que apresentam alguma questão, seja no âmbito do aprendizado, afetivo ou social, em sintonia com o modelo da consulta colaborativa descrito por Mendes et al. (2011). A partir desse levantamento, os membros da área distribuem entre si a responsabilidade pelas intervenções e acompanhamentos dos alunos de acordo com suas próprias formações e experiências profissionais, tentando, assim, abarcar da melhor forma as necessidades dos alunos.

As intervenções podem ocorrer com o foco no acolhimento de crianças e jovens por meio de atividades artísticas, por exemplo pintura e desenho, contação de histórias, ou estar voltadas para o suporte acadêmico específico, em disciplinas como matemática e português. Todas as atividades são realizadas com a anuência das famílias.

---

[2] Na escola Waldorf o professor de classe acompanha os alunos de 1º ao 8º ano e é responsável pelo ensino das matérias principais: português, matemática, geografia, história, etc.

Às tarefas elencadas inicialmente, novas foram surgindo à medida que outras necessidades institucionais foram percebidas com o passar do tempo.

Em 2012, o Apoio Pedagógico começou a trabalhar com a Comissão de Matrícula, participando da avaliação de prontidão escolar[3] em parceria com professores da Educação Infantil do Ensino Fundamental. A tarefa inclui o acompanhamento das crianças em transição entre os dois graus, o que possibilita a troca de informações pertinentes sobre elas e a adaptação de atividades e processos no primeiro ano escolar, adequando-os às necessidades dos alunos.

Quatro anos depois, a área realizou, pela primeira vez, uma observação sistemática de todos os alunos dos 2os anos, abarcando a movimentação e coordenação motora ampla, equilíbrio e dominância. A sondagem de movimento foi incluída nas atividades regulares da área. As informações são partilhadas com os professores de classe e de matéria de cada turma. De acordo com a necessidade dos alunos, são formados grupos de movimento, que trabalham aspectos motores e de equilíbrio com exercícios e brincadeiras.

Em 2019, uma profissional da área foi alocada prioritariamente na Educação Infantil, em resposta a uma demanda antiga do grau. No primeiro semestre do ano, ela pôde observar todas as crianças em suas atividades cotidianas. A partir de agosto, iniciou um trabalho com pequenos grupos compostos por todas as crianças candidatas ao primeiro ano de 2020. Elas participaram uma vez por semana dessa atividade, que incluiu visitas à jardinagem da escola, brincadeiras, atividades manuais e artísticas. A experiência foi avaliada pelas professoras de Educação Infantil e dos 1os anos do Ensino Fundamental como positiva.

A área começou sua atuação com apenas uma profissional e, atualmente, conta com quatro. Uma atua prioritariamente na Educação Infantil, outra no Ensino Médio e duas no Ensino Fundamental, que conta

[3] A prontidão escolar abarca um conjunto de habilidades sensório-motoras, cognitivas, afetivas e sociais desenvolvidas durante a Educação Infantil e, na pedagogia Waldorf, também se refere à idade da criança.

com o maior número de alunos da escola. Todas possuem formação nas áreas educacional e terapêutica.

Abaixo, seguem alguns dados sobre a atuação da área em 2019.

Crianças e jovens atendidos individualmente ou em grupos	121
Sondagem de movimento dos 2os anos	62
Alunos na transição da EI para a EF	48
Total de alunos atendidos em 2019	231
Total de alunos da EWRS em 2019	824

Efeitos da pandemia na atuação da área de Apoio Pedagógico

A pandemia da Covid-19 fechou escolas por vários meses em todo o país, forçando professores a reinventarem suas práticas e encontrarem formas alternativas de manter seus vínculos com os alunos. O mesmo se deu com as profissionais do Apoio Pedagógico. Após algumas semanas de adaptação ao formato *on-line*, lentamente os atendimentos individuais e grupais foram retomados com as crianças e jovens a partir do 3º ano. A experiência mostrou que as crianças precisam de algum grau de autonomia no uso do computador para que o trabalho possa ser realizado de forma positiva.

Pudemos constatar que as classes em transição são as mais comprometidas pela pandemia. Tanto para as crianças em seu último ano da Educação Infantil, quanto para os alunos no final do oitavo ano e do Ensino Médio, o fechamento de ciclos em condições de isolamento social impõe grandes desafios para alunos, professores e famílias, exigindo atenção por parte da instituição.

Os futuros primeiros anos são objeto de preocupação por parte dos docentes e do Apoio Pedagógico. As crianças que comporão os primeiros anos em 2021 não tiveram a oportunidade de vivenciar o último ano de Educação Infantil, tão importante para a aquisição de

competências corporais e socioemocionais esperadas no Ensino Fundamental. O tema tem sido objeto de discussão na área do Apoio Pedagógico e, certamente, demandará um olhar especial da instituição escolar.

Uma nova frente de atuação para a área surgiu na tentativa de oferecer suporte às duas salas de 8º ano, prejudicadas pela pandemia como as demais salas em transição. O Apoio se propôs a auxiliá-las por meio de um suporte específico na disciplina de matemática com a oferta de aulas avulsas e condução de épocas[4].

As demandas recebidas pelo Apoio Pedagógico inicialmente se centraram no suporte acadêmico e no auxílio na organização de estudo e tarefas em uma nova rotina. Em seguida, surgiram muitos pedidos relacionados à necessidade de acolhimento de crianças e jovens que apresentavam sinais de sofrimento decorrentes do isolamento social. As queixas abarcavam saudades dos colegas, impossibilidade de sair de casa, medo, desânimo perante a rotina sempre igual. Às vezes, o acompanhamento realizado pelo Apoio se deu com uma conversa telefônica, outras vezes em encontros *on-line*. Houve aumento significativo desses casos no segundo semestre do ano, provavelmente em decorrência da extensão do tempo de isolamento.

Um novo espaço foi aberto para os jovens do Ensino Médio na forma de rodas de conversa. A participação é opcional e o grupo é conduzido por um membro do Apoio e uma professora da área de música. Outro grupo foi formado para acolher os professores da instituição, sobrecarregados com as diversas demandas geradas pelo ensino *on-line* e enfrentando desafios pessoais decorrentes do isolamento social.

As reuniões da área de Apoio Pedagógico com professores, tutores e com as famílias continuam ocorrendo no formato remoto. Embora ele tenha seus limites (dificuldade de conexão, impossibilidade de um contato mais pessoal etc.), é possível manter o fluxo das atividades. Durante as reuniões, muitas famílias podem compartilhar o

[4] Na pedagogia Waldorf os novos conteúdos são ministrados em períodos de aproximadamente quatro semanas, no início da manhã (aula principal). Esses blocos concentrados de matérias são conhecidos como épocas.

cansaço e o desgaste diante das novas condições de trabalho em casa somadas à necessidade de acompanhar os filhos durante as aulas virtuais.

O trabalho com a Comissão de Matrícula deu-se de duas formas. A primeira com a participação em palestras oferecidas aos pais dos candidatos ao primeiro ano de 2021 e aos pais da Educação Infantil abordando o tema da prontidão escolar. A segunda participando de entrevistas com as famílias dos respectivos candidatos.

O tema da saúde mental em tempos de pandemia ocupou a área, que participou de várias reuniões de classe promovidas por professores para discutir o tema. Sintomas a serem observados, medidas preventivas e resiliência foram alguns dos tópicos abordados durante esses encontros. A questão foi levada ao colegiado de professores e à comunidade na forma de palestras.

As mudanças necessárias nos horários das aulas para sua adequação ao formato remoto diminuíram a disponibilidade de atendimentos do Apoio ao longo do ano. Ainda assim, em 2020, foi possível manter o trabalho a distância, como mostra a tabela a seguir:

Crianças e jovens atendidos individualmente ou em grupos	58
Sondagem de movimento dos 2os anos[5]	63
Total de alunos atendidos em 2020	121

Considerações finais

Parece precoce tentar tecer considerações sobre as lições que o ano de 2020 deixará para docentes, escolas e famílias, uma vez que os desafios impostos pela pandemia ainda não terminaram. O que pode ser dito até o momento é que tem sido possível encontrar formas

[5] A sondagem de movimento foi realizada durante o mês de fevereiro, antes do fechamento da escola.

alternativas de oferecer suporte para a comunidade, tarefa da área de Apoio Pedagógico, mesmo a distância. O acolhimento afetivo tem se mostrado a tarefa mais relevante da área para que possamos sair do atual desafio mais fortalecidos.

Referências bibliográficas

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista,* Curitiba, n. 41, pp. 61-79, jul./set. 2011.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, pp. 81-93, jul./set. 2011.

PEREIRA, B. P. *Terapia Ocupacional e Educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. 2018.

Os desafios do ensino remoto na escola pública: considerações práticas e acadêmicas

Rosana Munutte da Silva*

* Professora do Ensino Médio de Língua Portuguesa e Literatura; graduada, mestre e doutoranda pela Faculdade de Ciências e Letras – Unesp (campus de Araraquara).

Este está sendo um ano de experiências únicas e nunca antes imaginadas. Sou professora de Língua Portuguesa na rede estadual desde 2014 e discutiu-se muito, nos últimos dois anos, a possiblidade da implementação de parte do ensino público de forma EaD. Como professora, não gostava da ideia por observar, na prática, os desafios da educação.

O mundo foi pego de surpresa com a pandemia provocada pelo novo coronavírus, a educação precisou se reinventar rapidamente e os professores precisaram se adaptar ao novo modo de ensinar.

No início, achei que ficaríamos isolados por pouco tempo, que as escolas ficariam fechadas por apenas um mês, no máximo dois. Fui surpreendida. Aproveitei o período de férias antecipado para fazer cursos sobre aulas EAD, uso de tecnologia, gravação de vídeos e logo precisei aprender a criar documentos e formulários *on-line*.

No começo, estava animada. Explorei os canais de comunicação disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e de outros aplicativos. Marcava encontros *on-line* com outra professora para testarmos a melhor forma de oferecermos aulas, como explorar o CMSP (Centro de Mídias da Educação de São Paulo), criar grupos com as salas. Gravei tutoriais e enviei nos grupos dos alunos para que entendessem como usar essa ferramenta, de que modo usariam o e-mail institucional deles e como acessariam as salas criadas no *Google Classroom*. Acreditei que eles fossem ficar animados com isso, mas logo percebi que poucos correspondiam às expectativas.

Muitos colegas tiveram e ainda têm dificuldades com as ferramentas adotadas pelas escolas. Eu me dispus a ajudar com vídeos tutoriais, compartilhando o conhecimento resultante de muitas pesquisas na internet, exploração e ajuda de outros colegas. Outros professores fizeram o mesmo. Foi um momento de união, visto que não nos sentíamos amparados pela gestão, que estava tão perdida quanto nós.

Leciono para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio. Neste ano, tenho aulas em uma escola privada (9º ano e 3º EM), em uma escola estadual (1º EM e eletiva) e em uma escola municipal (EJA – Ensino Fundamental) e são três experiências distintas, pois cada escola aderiu a um método diferente de ensino remoto.

Não foi nada fácil me adaptar a essa forma de ensino e não está sendo fácil conciliar todas essas demandas. Sinto que estou trabalhando muito mais do que antes e ficando bem mais cansada e estressada, porque a cobrança está cada dia maior. Confesso que compartilho do desânimo dos alunos e compreendo o cansaço e a falta de organização deles, visto que, por vezes, meu trabalho fica acumulado e eu preciso me desdobrar no final de cada bimestre.

Eu não imaginava o quanto é desgastante trabalhar pelo computador todos os dias por horas seguidamente. Os médicos (precisei fazer sessões de fisioterapia e consultar um ortopedista porque as muitas horas sentadas diante do computador resultaram em uma inflamação séria no pescoço e dores no antebraço direito) dizem: "Divida o trabalho e não fique tanto tempo sentada. É preciso intercalar o trabalho com momentos de alongamento e movimento físico". Mas como dar conta de todo o trabalho? Não existe mais final de semana.

No colégio particular em que trabalho, após o período de recesso e de férias em abril, optou-se por oferecer aulas *on-line*, pois os alunos não se adaptaram com a plataforma digital do material.

Desde maio, eu sigo o meu cronograma de aulas semanais e trabalho a apostila com os alunos em tempo real. Houve uma adaptação de horários para não ficar tão cansativo para os alunos, passando as aulas para 30 minutos e, pela baixa de matrículas, tive uma redução salarial.

Percebo que esses alunos não tiveram seu ensino e processo de aprendizagem tão alterados, pois continuam tendo aulas diariamente, com uma rotina semelhante à do ensino presencial. Os professores seguem o mesmo ritmo e didática, respondem a todas as dúvidas, dão a devolutiva das atividades, continuam seguindo as apostilas e os conteúdos. Naturalmente, algumas atividades precisam ser adaptadas e o impacto maior acontece no Ensino Fundamental, pois os agrupamentos (exigências de algumas atividades) não podem se realizar e os alunos têm mais dificuldades para se organizarem. Embora haja alguns problemas, é a escola em que menos sinto ter tido carga de trabalho ampliada.

Na rede municipal, na qual leciono para três turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), optou-se por horários de atendimento pelo

WhatsApp durante o período de aulas das turmas. No momento do atendimento, preciso postar a atividade da semana, bem como as orientações e explicações da matéria e as devolutivas, além de esclarecer as dúvidas dos alunos. É preciso, porém, fazer isso com todas as turmas ao mesmo tempo, o que exige muita atenção e planejamento.

Para facilitar, os grupos são fechados e apenas os professores e gestores podem mandar mensagens. Se houver dúvidas, os alunos enviam no privado.

Optei por gravar videoaulas sobre as atividades semanais e os conteúdos, bem como divulgar em vídeo a correção. Achei que seria mais fácil, no entanto a maioria dos alunos encontra dificuldades para preencher os formulários, assistir aos vídeos e compreender o conteúdo sem o contato presencial e por não possuírem computadores ou celulares mais atuais e com boa memória. Apesar de um pouco desgastante, gosto do horário de atendimento *on-line*, pois acho que os conteúdos ficam melhor organizados para os alunos e os ajuda a manter uma rotina de estudos.

Para tentar amenizar os problemas, a escola faz a entrega mensal das atividades impressas para os alunos que não têm internet ou que não conseguem responder à atividade de forma *on-line*.

Confesso que não gosto de ter que ir à escola para a entrega das atividades e dos kits alimentação, pois me sinto muito exposta à contaminação, mas, apesar do risco, acaba sendo um momento de descontração.

Um dos problemas dessa forma de trabalho é a necessidade de muita memória no celular e no computador. Para não exigir muito de meus eletrônicos que atualmente ficam ligados muito mais do que antes, utilizo o *Google Drive* do meu e-mail institucional da rede estadual para armazenar os vídeos e formulários, uma vez que o meu *drive* pessoal estava ficando pesado e o Estado de São Paulo disponibilizou a versão *Suíte* para os seus professores e, com isso, não há um limite para o armazenamento, o que ajudou muito no trabalho remoto.

Acho engraçado saber utilizar esses termos e manusear esses suportes, uma vez que me considerava quase uma analfabeta tecnológica e não fazia ideia de como manipular os arquivos da nuvem. A necessidade me trouxe aprendizado.

Na rede estadual, a Secretaria Estadual de Educação disponibiliza aulas diariamente pela TV aberta, pelo *Youtube* e pelo aplicado do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP). As aulas ficam disponíveis de forma permanente e seguem o currículo paulista. Os alunos continuam recebendo os materiais físicos e os professores participam semanalmente de formações.

Além disso, cada professor precisa disponibilizar uma atividade semanal por meio de formulários no *Google Forms*, verificar se os alunos estão realizando essas atividades e esclarecer dúvidas em momentos de plantão pelas redes sociais.

Tive de aprender a utilizar o *Google Drive* e as demais funcionalidades disponibilizadas pelo *Google*, como o *Meet*. Semanalmente, ofereço aos meus alunos da escola estadual duas horas de aula *on-line* por essa ferramenta, como forma de ampliar a aprendizagem e minimizar as perdas de conteúdo ocasionadas pelo ensino remoto, uma vez que as aulas do CMSP não conseguem suprir todas as necessidades deles.

Percebo que aqueles que participam do atendimento *on-line* conseguem realizar com melhor desenvoltura as atividades propostas nos formulários e estão mais preocupados com o próprio aprendizado. Não sou obrigada a oferecer esse atendimento, mas tenho a permissão para isso, pois a rede deixou o professor livre para aprofundar os conteúdos e auxiliar os alunos, mas confesso que, às vezes, é desanimador. Já pensei em desistir dessas aulas como outros colegas fizeram.

Ofereci tais aulas para os alunos da eletiva que ofereço sobre redação para vestibular e acreditei que a maioria dos alunos fosse gostar da ideia, mas, por se tratar do terceiro ano do Ensino Médio, muitos começaram a trabalhar e foi diminuindo o fluxo nos encontros. Além disso, os alunos não eram participativos, ficavam em silêncio e optei por oferecer videoaulas em vez dos encontros *on-line* semanais.

Eu tenho duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio e faço os atendimentos unindo as duas salas. No começo, dos 70 alunos, participavam entre 12 e 20. Já era um número baixo, porém era gratificante ver o interesse desse grupo, a participação, as dúvidas, ouvir

suas dificuldades, compartilhar dos receios e do cansaço. Com o tempo, o número foi diminuindo e cheguei a dar aula para apenas três alunos.

Hoje, o grupo gira em torno de sete e não são todos que participam ativamente. Trabalho com eles como trabalharia no presencial, abordando, de outra forma, o currículo, retomando as aulas do CMSP, aprofundando o conteúdo, fazendo as atividades extras, resolvendo os cadernos do aluno, ouvindo as dúvidas. O que me motiva a continuar são esses poucos alunos que se disponibilizam a estar ali e reconhecem a minha preocupação com o aprendizado deles.

Quantas vezes comecei uma aula desanimada e terminei feliz, passando até do tempo, por ver a animação deles com o tema ou ouvir comentários como “nossa, que legal a aula de hoje”, “que tema bacana”, “aprendi bastante” etc. Eu posso trabalhar com eles com todo o aporte tecnológico que não é sempre possível no ensino presencial, mostrar vídeos, imagens que ajudam na compreensão.

Infelizmente, não é possível atingir a todos e não acredito que o maior problema seja a falta de acesso à tecnologia, pois uma pesquisa interna mostrou que pouquíssimos alunos não têm internet em casa e a esses são oferecidas atividades impressas. Percebo, pela desistência ao longo das aulas e pelas conversas nas redes sociais, que esses alunos se sentem desmotivados por toda a situação. Aliás, acredito que estamos tendo a oportunidade de ver com mais clareza o verdadeiro descaso desses alunos e da própria família em relação à escola.

Digo isso pautada na minha experiência de seis anos em sala de aula, que mostra o quanto é preciso insistir para que a atividade seja realizada, para que o aluno se disponha a aprender ou tentar aprender, pois muitos não veem sentido no estudo. Costumam dizer que um cantor / ator / jogador de futebol / youtuber ganha mais do que os profissionais com diploma. Já ouvi mais de uma vez: “Valeu a pena todo o seu estudo, professora? Porque a senhora está aqui aguentando muita coisa, sendo desvalorizada e ganha tão pouco”.

Percebo que todo esse desinteresse pela educação vem exatamente da falta de valor dada ao estudo em nosso país. Os próprios pais não dão a devida importância para o ambiente escolar. Reclamam quando são chamados à escola, não comparecem às reuniões, mesmo

elas sendo marcadas fora do horário comercial para facilitar a presença deles. São poucos os que se preocupam com os próprios filhos como alunos.

O fechamento das escolas apenas ressaltou os problemas já existentes e não acredito que haja mais valorização do profissional da educação e das escolas como muitos pensam, pois, nesse contexto todo, o professor não está sendo ouvido. Estamos sendo cobrados cada vez mais.

Discute-se sobre a volta às aulas, mas se considera apenas os direitos dos alunos, a opinião dos pais, da sociedade, das secretarias e não a real situação dos professores. É lindo o discurso: "não podemos deixar nenhum aluno para trás" e, para tanto, propõe-se o ensino híbrido. No entanto, em nenhum momento, discute-se a situação do professor que precisará trabalhar em dobro, pois ele voltará para a sala de aula e precisará continuar com os atendimentos *on-line*.

Às vezes sinto que não darei conta, que provavelmente não conseguirei executar de forma satisfatória meu trabalho, porque estou sobrecarregada. São muitas informações novas a cada dia. É a cobrança de documentos que comprovem que eu não estou parada, os famosos registros de evidências de que os alunos estão fazendo. Estão sempre falando da busca ativa, da recuperação de habilidades, que precisamos nos preocupar com o emocional dessas crianças e adolescentes, mas não vejo a preocupação com o emocional do profissional por trás do computador.

Canso de ouvir os relatos na televisão de alunos que estão com dificuldades para manter os estudos pela falta de tecnologia ou de um bom suporte tecnológico, entretanto a situação de muitos professores que precisaram adquirir novos aparelhos eletrônicos e mais modernos para trabalhar não é exposta. Quantos colegas relatam que o celular está travando por estar com a memória sobrecarregada, que o computador não aguenta tantas horas ligado e todos, na esperança de receber um aporte governamental, continuam sendo cobrados pelas atividades atrasadas, pela falta de adesão dos alunos etc.

A cada reunião escolar, novos questionamentos: por que esse menino parou de fazer? Por que estamos perdendo esses alunos? Vocês entraram em contato? Nós continuamos sendo cobrados pela falta de

interesse do próprio aluno e da família. Nós precisamos ir atrás, cobrar, estimular, exatamente como acontece no ensino presencial, porque um desempenho abaixo do esperado é considerado resultado de um trabalho não tão bem realizado pelo professor. É nossa função recuperar o indivíduo de todas as formas possíveis, oferecer todas as alternativas e ainda comprovar que tudo foi oferecido, mas a pessoa não quis.

A sensação é de completa impotência.

Para dar conta e tentar manter o emocional controlado, conto com a ajuda de muita terapia. Parte do meu salário vai para as sessões semanais que faço e sem as quais não vejo como seria possível manter a saúde mental diante desse cenário. Para não pensar no gasto, procuro pensar que esse é um investimento em mim mesma.

Sinto-me extremamente cansada, e que estou trabalhando muito mais *on-line*, pois não tem horário para o aluno e os grupos de escola me enviarem mensagem. Eu simplesmente desanimo quando abro o aplicativo de mensagens e vejo que há mais documentos para serem lidos e estudados. Mais teoria a ser colocada em prática. A minha privacidade foi invadida, uma vez que precisei disponibilizar meu contato pessoal para os alunos e suas famílias.

Fico me perguntando o que será de nós nos próximos meses. Como ficará a nossa saúde física e principalmente mental?

Tenho muito medo de voltar para o ensino presencial antes de uma vacina, pois me preocupo com o contágio, pela falta de cuidado que vejo por parte dos alunos e colegas de trabalho. Tenho, sim, medo de ser contagiada e de contagiar meus pais, que são idosos. Tenho receio do excesso de trabalho e do esgotamento emocional. Estou trabalhando sem parar desde maio e, no âmbito da educação, sabemos o quanto é importante as pausas entre os semestres.

É desanimador dar o seu melhor, procurar amenizar as desigualdades entre a educação pública e a privada e saber que muitas pessoas acreditam que estou de férias, em casa e sem trabalhar, pois elas não têm medo de me dizer isso. Penso que os professores também precisam ter voz na mídia para exporem suas experiências nesse período de isolamento social, inclusive as experiências negativas, porque vejo a divulgação apenas do que é considerado boas práticas.

Além das aulas, encontro dificuldade para conseguir desenvolver com qualidade a minha tese de doutorado, dado que o tempo se tornou ainda mais escasso e a mente fica muito cansada para se dedicar a outra atividade intelectual. Embora seja interessante para as escolas a formação continuada de seus professores, o apoio é praticamente nulo, pois não somos liberados de nossas atividades para nos dedicarmos ao estudo.

Estou no segundo ano de doutorado pela Unesp (campus de Araraquara), no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, sob a orientação da Profa. Dra. Natália Barcellos. Meu objeto de pesquisa é o estudo acerca do seriado da TV Cultura *Tudo o que é sólido pode derreter* e o romance homônimo, ambos escritos por Rafael Gomes, ligando-os ao ensino de Literatura nas escolas, dada a importância e amplitude adquirida pela mídia na contemporaneidade, especialmente para os jovens, além de refletir sobre o diálogo existente entre os episódios, as obras abordadas e os suportes da obra (série e romance). A pesquisa tem como intuito observar o diálogo com obras literárias clássicas promovido a partir do ponto de vista da protagonista de *Tudo o que é sólido pode derreter*, especialmente na série televisiva, além de abordar a questão do letramento literário, visto a importância, também, da fruição e do diálogo entre leitor e obra durante a leitura. Acredita-se que a série, assim como o romance homônimo, apresentam-se como interessante instrumento pedagógico para a aproximação entre jovens leitores e obras consagradas na literatura em língua portuguesa. Pretende-se, então, estabelecer uma discussão sobre o letramento literário por meio do desenvolvimento de uma pesquisa de campo com alunos do Ensino Médio, podendo-se utilizar, inclusive, para melhor observação, os dados já obtidos com os alunos de 2015 no projeto realizado na E.E. Professor José Luiz de Siqueira.

A escolha do *corpus* deu-se exatamente pela prática docente, pois utilizo os episódios da série durante as aulas de literatura e procuro, por meio dessa obra, facilitar a compreensão literária dos alunos e incentivá-los à leitura. Em 2015, foi-me concedida a oportunidade de colocar em prática o curso "Literatura e mídia: um percurso por clássicos da literatura por meio do seriado *Tudo o que é sólido pode derreter*". As aulas ocorriam uma vez por semana para um pequeno grupo de alunos da 3ª série do Ensino Médio no contraturno. A seguir, alguns relatos dos alunos.

Eu aprendi muito com as aulas de literatura, aprendi sobre movimentos literários que marcaram a história, as também nessas aulas o que cada um desses movimentos teve a sua importância.

As aulas de literatura me ajudaram nas aulas de Português o que eu já sobre sobre literatura foi amplificada quando começou a fazer as aulas. Essas aulas me ajudaram também com a livro que estou escrevendo, me mostraram uma visão melhor sobre os livros.

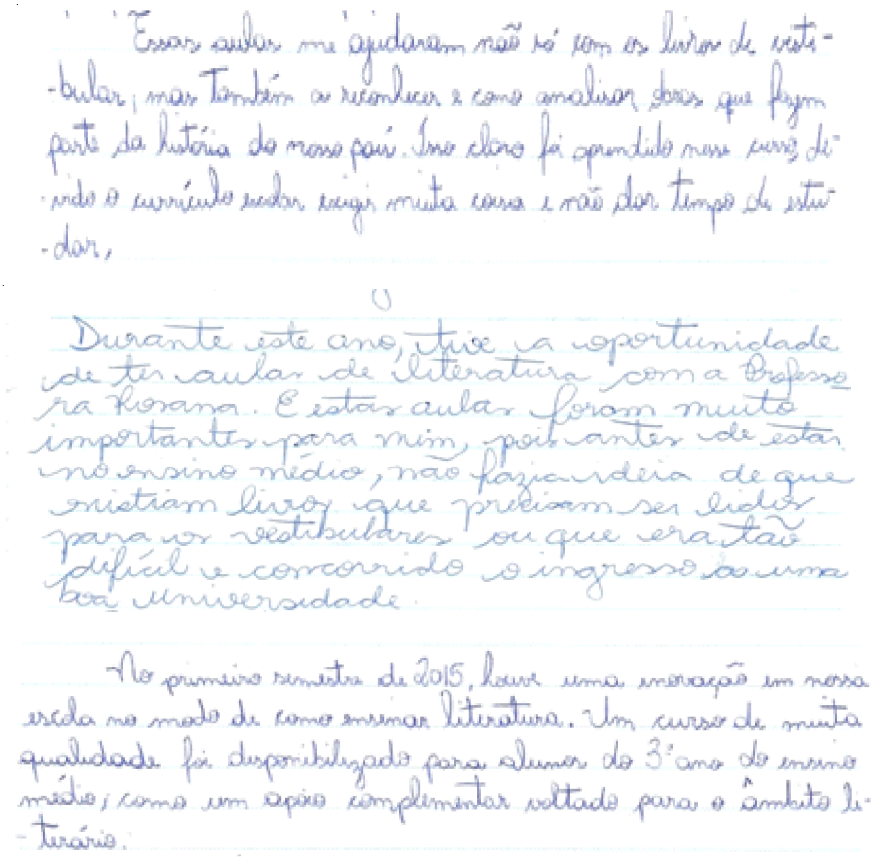
Em particular gosto de dois movimentos literários o Romantismo e o Surrealismo. Adoro os livros que foram escritos durante esses dois movimentos literários.

Gosto muito do escritor Érico ~~Veríssimo~~ Veríssimo, já li dois ou três livros dele, e adorei a forma como ele escreve, o primeiro livro dele que eu li foi Caminhos Cruzados

Sempre gostei muito de literatura, e com as aulas aprendi a gostar mais ainda dessa área da arte, que eu acho muito legal e interessante. Eu penso que as aulas de literatura atrai mais leitores, acho também que nos dias atuais há muito desinteresse pelos livros, as pessoas não estão igual bem antigamente. ~~Eu~~ Com certeza a literatura me ensinou a ver o mundo com a mesma moda que vêem os escritores.

O curso de literatura me foi significamente vaga vitae, me ensinou de forma descontraída e hábil em uma melhor compreensão nas diversas obras literárias.

~~O~~ Indubitavelmente deveria haver outras edições como esta e se possível, mais variadas materiais escolares para que os alunos interessados se vagati ficassem e estudassem. Assim como eu.



Essas aulas me ajudaram não só com os livros de vestibular, mas também a reconhecer e como analisar obras que fazem parte da história do nosso país. Uma coisa foi aprendido nesse curso foi que o currículo mudou, exige muita coisa e não dar tempo de estudar.

Durante este ano, tive a oportunidade de ter aulas de literatura com a Professora Roxana. E estas aulas foram muito importantes para mim, pois antes de estar no ensino médio, não fazia ideia de que existiam livros que precisam ser lidos para os vestibulares ou que era tão difícil e concorrido o ingresso de uma boa universidade.

No primeiro semestre de 2015, houve uma mudança em nossa escola no modo de como ensinar literatura. Um curso de muita qualidade foi disponibilizado para alunos do 3° ano do ensino médio, como um apoio complementar voltado para o âmbito literário.

A exemplo desses relatos, fica evidente a motivação dos alunos para a disciplina em questão, pois puderam experimentar um trabalho diferenciado com as obras e movimentos literários, o que despertou maior interesse por esse conhecimento. Vale destacar, também, que dois dos alunos deste curso são atualmente estudantes da USP e dois da Unesp, fato muito gratificante para mim e para a escola em que trabalho.

A realização desse projeto de minha autoria, vencedor da primeira etapa do Prêmio Professores do Brasil, aumentou o meu interesse em estudar as estratégias utilizadas pelos produtores da série para conseguir passar, de forma mais simples e clara para os adolescentes o que o professor leva muitas e muitas aulas.

Esse seriado (e também o romance) apresenta interessante diálogo com importantes obras e autores em Língua Portuguesa, por meio da protagonista Thereza, uma adolescente apaixonada por leitura, que incorpora, com sua mente fértil, os textos indicados pelo professor no seu dia a dia.

Continuei trabalhando com o seriado nas aulas *on-line* que ofereço para as minhas turmas do 1º ano do Ensino Médio da rede estadual e confesso que é mais fácil apresentar esse tipo de conteúdo tendo o aporte tecnológico, pois, apesar de haver duas salas com projetores e *notebooks* na escola, nem sempre consigo levar os alunos aos locais devido à indisponibilidade ou problemas com o equipamento, como a ausência de caixa de som.

Percebi que, no ensino remoto, as aulas de literatura ficaram mais interessantes para os adolescentes, uma vez que, além dos vídeos, posso apresentar imagens e partes dos textos originais e ir seguindo com eles a leitura e destacando as informações principais de forma clara e explícita. Assim, observei que os alunos que participam dessas aulas interagem mais e apresentam maior interesse e compreensão. A plataforma utilizada para os encontros é o *Google Meet*, a qual oferece, além da interação por áudio, vídeo e *chat*, a possibilidade de projeção de páginas da internet, vídeos, textos, documentos e *slides*, os quais utilizo durante as aulas. Normalmente, uso projeção de *slides* na explicação teórica (quando há) do material disponibilizado pela Secretaria de Educação e outros que julgo pertinentes para as aulas. Os alunos ficam livres para fazerem perguntas, comentários e respondem oralmente aos exercícios propostos.

Outro ponto interessante no oferecimento das atividades *on-line* é a possibilidade de trabalhar os elementos da narrativa por meio de vídeos, a musicalidade do texto lírico a partir da declamação de poetas e atores e a apreciação de peças teatrais, por exemplo. Nas atividades de revisão das características do texto narrativo, disponibilizei, no formulário enviado para os alunos, um vídeo contendo uma pequena narrativa postada no *Youtube.* Quando trabalhei poesia, disponibilizei um vídeo, também publicado no *Youtube*, com declamação de um poema de Carlos Drummond de Andrade. Mas, sem dúvida, o mais interessante foi poder disponibilizar vídeos de peças teatrais para

identificação dos elementos do texto dramático, visto que, dentro da sala de aula, costumo trabalhar apenas com o texto e com a leitura dramatizada dos próprios alunos (o que também fiz *on-line*).

Essa opção de poder utilizar vídeos de outra plataforma digital é bem interessante para o trabalho remoto, pois também é possível disponibilizar *links* de videoaulas, inclusive do próprio canal do CMSP. Além disso, meus alunos não deixaram de realizar as atividades de produção de quadrinhos e colagem, porque o *Google Forms* permite que eles anexem imagem (também vídeos, áudios, arquivos de texto etc.). Eles puderam, dessa forma, utilizar, inclusive, imagens selecionadas na própria internet.

O trabalho remoto mostrou para mim e para todos que não é mais possível continuar com o ensino tradicional dentro da sala de aula. É necessário maior investimento na tecnologia e nos suportes necessários para aulas mais interativas e próximas do universo do alunado. Uma vez que é difícil conseguir a atenção dos alunos quando eles estão em casa, seria de extrema importância levar tal aporte para dentro das salas, podendo, os professores, ajudarem crianças, jovens e adultos a lidarem melhor com a concentração no meio digital.

Tal experiência é consonante ao tema da tese que defendo em meu doutorado, por meio da qual procuro demonstrar de que forma as diferentes mídias (especialmente séries, filmes e livros) podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de literatura e de outras disciplinas. No entanto, é importante ressaltar que, para que isso ocorra, é preciso dispor dos recursos necessários, bem como haver um treinamento contínuo acerca do uso adequado e das possibilidades de inserção dessas novas mídias, para que, assim, sejam integradas ao ensino de forma salutar ao processo de aprendizagem.

Cantar em rede: desafios e descobertas – relato de aulas de canto coral na graduação da Faculdade Rudolf Steiner

Tarita de Souza*

* Mestre em Música pela Universidade de São Paulo e docente da Faculdade Rudolf Steiner.

No dia 16 de março, a Faculdade Rudolf Steiner deixou de oferecer aulas presenciais. Foi um grande susto para todos. Em tão pouco tempo, teríamos que transformar nossas aulas em encontros virtuais sem ainda dominar as tecnologias e sem saber por quanto tempo a nova realidade iria durar. Senti que corríamos para apagar um grande incêndio com pequenos baldes de água. Rapidamente, as matérias teóricas se adequaram, mas o que fazer com uma aula de canto? O canto coletivo pressupõe o contato, a escuta do outro, o toque, os gestos. Precisei de alguns meses para entender essa nova e forçada realidade, imposta por algo invisível e letal que se dissemina pelo ar, o mesmo ar que nos faz cantar e que propaga as ondas sonoras.

A princípio, passei a dar aulas teóricas por temas como anatomia, fisiologia da voz e história da canção brasileira. Meus objetivos eram ensinar sobre o funcionamento da voz, trazer aspectos vocais que constituem a identidade sonora e timbrística de cada período histórico e refletir sobre aspectos biográficos e culturais que compõem a nossa própria voz. Todos esses assuntos, que antes se encontravam pulverizados ao longo dos quatro anos da graduação em pedagogia, foram condensados em poucos meses. As discussões foram profundas e produtivas. Cito como exemplo a aula sobre a formação do samba, que abordou a miscigenação das culturas africanas para a formação do gênero que se tornou, no início do século XX, nossa maior identidade cultural[1]. Para além da canção, da colocação vocal, do uso das palavras e das sonoridades, investigamos, também, a mensagem que as canções transmitem, desde sua origem, como porta-voz da grande parcela social oprimida – seja pela realidade social seja pela cor da pele – ou por questões de gênero. A voz é som, a voz é ideia, a voz é atitude.

Com o decorrer das aulas, e uma certa tranquilidade adquirida com o uso das tecnologias, refiz a seguinte pergunta: Quais seriam as características do estudo do canto para um curso de pedagogia? O que queremos trazer para esses alunos e alunas? E, afinal, o que é ensinar sobre a voz?

---

1. Trabalhamos a partir do podcast: História preta, episódio – O nascimento do samba (14/02/2019) encontrado nas plataformas digitais, último acesso em 13 nov. 2020.

A primeira resposta é imediata: a voz é o instrumento primeiro de todo educador e educadora. É essencial conhecê-la, saber usá-la e cuidar bem dela. A voz é a ponte entre o mundo e as crianças, caminho que conduz ao conhecimento, um vínculo sagrado entre professor e aluno e entre os próprios alunos. Nesse atual momento de pandemia, com o isolamento social, a voz se tornou o toque possível (GELAMO, 2020).[2] Ela atravessa as telas e encontra o ouvido do outro, causando o movimento da membrana timpânica. A voz é a maneira como o nosso corpo passou a se comunicar com o mundo. A voz não se limita à tela, ela transcende as distâncias.

No curso presencial, nós começaríamos conhecendo esse instrumento, trabalhando o corpo, explorando possibilidades sonoras. Com exercícios vocais, aprenderíamos a usar melhor nosso instrumento e expandir suas capacidades. O canto coral é um excelente início de trabalho vocal por não expor ninguém e por podermos aprender escutando os outros. Em um coral, todas as vozes têm o seu lugar e uma ajuda na formação da outra e na construção de uma sonoridade que é única. É uma experiência extremamente prazerosa.

Muitas vezes, os alunos chegam para a aula cansados, tristes ou estressados e saem sorrindo como se tivessem tomado uma bebida revigorante, um elixir de alegria. A meu ver, só pela sensação de bem-estar, já estaria justificada a presença de tal atividade no currículo. Mas não é apenas isso. Aprender a cantar é primeiramente aprender a ouvir a nossa própria voz e a voz do outro. Saber que, mesmo cantando linhas melódicas diferentes, estamos cantando a mesma música e que a beleza está justamente na união das diferenças. O curso seguiria com um lindo repertório escolhido com muito cuidado para ampliar o universo cultural dos jovens e desenvolver a audição.

Fomos drasticamente interrompidos. As aulas teóricas foram, a princípio, muito importantes, pois trouxeram e ampliaram o conhecimento geral de cada aluna e aluno, gerando profundas reflexões e descobertas. Porém, faltava o toque, o contato. As palavras tinham ritmo, mas faltava a melodia, a alma e a inspiração.

---

[2] Frase da fonoaudióloga e arte-educadora Renata Peloso Gelamo durante o curso *on-line*: Ateliê de voz, realizado no mês de junho de 2020.

Comecei a observar que, durante o momento de reclusão, houve um aumento pela procura das artes como forma de alento. O consumo de música se transformou. Os artistas passaram a transmitir os shows de suas próprias casas nas tão concorridas *lives.* Exemplo disso são os famosos encontros diários da cantora e compositora carioca Teresa Cristina. Em suas *lives*, a cantora conseguiu criar a atmosfera de uma roda de samba de boteco, interagindo com o público e promovendo uma série de encontros musicais inusitados e juntando milhares de espectadores por noite. Outro novo fenômeno foram as produções de vídeos em que cada músico toca da sua casa e o editor é responsável por juntar a banda, resultando em uma performance coletiva. A necessidade de compartilhar a presença fez com que as pessoas se apresentassem de suas janelas e varandas. As imagens desses acontecimentos emocionaram o mundo. Afinal, partilhamos a mesma experiência. Dessa forma, a música continuou a promover encontros, mesmo que virtuais. Ao assistir a uma *live*, comentamos, enviamos corações e *likes.* A emoção é verdadeira e nos sentimos nutridos pelo *show*. Para o músico Benjamim Taubkin, o que vivemos durante esse momento de pandemia é um exercício de "construção do imaginário" do mundo que queremos para o futuro (TAUBKIN, 2020, s.p.).

> Não voltaremos a viver a vida que conhecíamos antes da pandemia. Não da mesma forma, nem com os mesmos acordos sociais. Algo está se transformando. Não há espaço para as mesmas perguntas, que já não fazem sentido. Teremos de formular novas questões. E a arte – quando genuína – lida com o risco, o desafio, a busca. Caberá a ela um importante papel na construção de novos modelos, novas realidades. O desafio é imenso, histórico (TAUBKIN, 2020).

A partir dessas questões, surge, então, a pergunta: como adequar as aulas aos novos formatos? Infelizmente, até o presente momento em que escrevo este texto, não temos tecnologia para cantar simultaneamente. Por meio da gravação e da edição de vídeo, podemos montar um coral virtual. O resultado final é muito próximo: pessoas cantando junto – porém, o processo é completamente distinto. Aquela sensação de cantar junto se perde e o trabalho, que antes era coletivo, torna-se individual. Aceitar a situação como ela se apresenta e pensar

em maneiras criativas de continuarmos no nosso processo de aprendizagem musical me pareceu a única alternativa. Voltei, então, à pergunta: Por que ensinar canto em um curso de pedagogia? Partindo das respostas descritas abaixo, fui elaborando atividades em conjunto com os alunos e alunas:

1. Aprender sobre seu instrumento de trabalho, a voz

Aulas de anatomia, exercícios vocais, saúde e prevenção de problemas relacionados ao canto e à fala. Todas essas atividades podem ser realizadas *on-line*, inclusive com compartilhamento imediato de tela e possibilidade de gravar a aula para que o aluno e a aluna tenham possibilidade de sempre recorrer a esse material. Os exercícios vocais foram gravados em formato de *podcast* para facilitar o estudo diário.

2. Aprender a escutar e reconhecer as possibilidades vocais. Um caminho para o desenvolvimento da voz própria

Observar os diversos períodos históricos da nossa canção popular a partir do uso da voz pode ajudar a construir um caminho na compreensão da nossa própria voz, além de aprendermos mais sobre a nossa cultura. Estas aulas, a princípio, foram vídeos elaborados por mim a partir de uma bibliografia específica, também disponibilizada para os alunos e alunas via *moodle* com exercícios de escuta. Em um determinado momento, passei a dar essas aulas em tempo real, o que aumentou o envolvimento e a participação dos jovens. Uma dessas atividades foi escutar o disco Matita Perê (1973), de Tom Jobim (1927-1994), do começo ao fim, observando o instrumental utilizado, a letra das canções, a ordem em que o compositor organizou esse roteiro auditivo e como a voz se relaciona com a mensagem semântica do texto e da sonoridade. Os alunos e alunas se surpreenderam com essa escuta. Raramente paramos para, de fato, ouvir um disco do começo ao fim, embora os compositores ainda elaborem, com cuidado, um roteiro de escuta. Muitos deles nunca tinham ouvido Tom Jobim, um dos maiores compositores da música brasileira e mundial. Durante essa primeira fase, trabalhamos muito com a escuta. A escuta é o princípio de qualquer atividade pedagógica. Cada

vez mais, precisamos reaprender a ouvir. Saber falar ou cantar, necessariamente, passa por aprender a ouvir.

3. Desenvolver a voz – o canto na prática – eis o grande desafio!

Sempre começo qualquer aula minha por atividades corporais, seja relaxamento, respiração ou movimento. Não posso ouvir os alunos, mas posso vê-los, sugerir e corrigir movimentos. A voz é corpo e, como tal, é preciso trabalho para percebermos os processos fisiológicos e as estruturas ósseas e musculares que possibilitam o cantar.

Os exercícios de respiração e controle do fluxo de ar são imprescindíveis. Muitos deles podem ser realizados via tela. Aquecemos a voz coletivamente, apenas o meu microfone ficava aberto. Não consigo ouvir cada um individualmente pelo tempo e, principalmente, pelo grau de exposição que isso exige. Não são todos os alunos e alunas que se sentem bem com tal exposição. Por outro lado, recebi relatos como: "professora, me sinto super à vontade de cantar sozinho aqui de casa, não sinto vergonha". Às vezes, eu perguntava se alguém teria coragem de cantar para o grupo e, assim, trabalhava individualmente com esse aluno ou aluna. Aos poucos, tais atitudes encorajavam os demais, gerando um processo muito bonito de acolhimento e escuta do outro. Para a educadora Bell Hooks:

> Escutar um ao outro é uma maneira de reconhecimento. [...] O ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz. [...] Ajuda a criar uma consciência comunitária da diversidade das nossas experiências e proporciona uma certa noção daquelas experiências que podem informar o modo como pensamos e o que dizemos. (HOOKS, 2019, p. 114).

Além do que "pensamos e dizemos", como aponta Hooks, acrescento a escuta do som em seu caráter individual, ou como chamamos em música, timbre. Cada voz tem sua música. Essa escuta do outro tornou-se um momento solene de respeito e alegria.

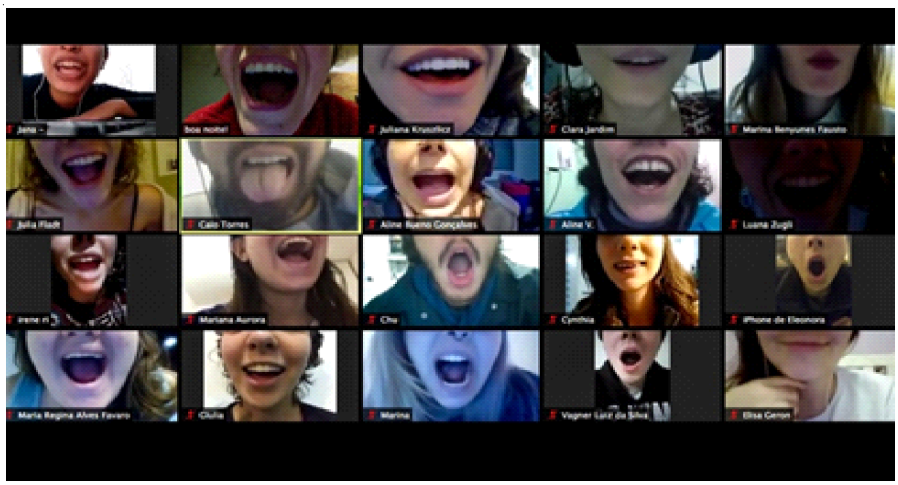
Trabalhamos também a elaboração de um repertório. Nesse processo, apenas o meu microfone ficava aberto e, a qualquer momento, os alunos e alunas poderiam tirar suas dúvidas. Escolhemos canções

variadas para ampliar o conhecimento cultural ou simplesmente para resgatar essa sensação de prazer e alegria, que é cantar. Nesse quesito, recebi muitos relatos de alunos e alunas agradecendo por terem um momento de alegria durante a semana nesses tempos tão sombrios em que vivemos. Fizemos, também, algumas dinâmicas de cantar cada aluno um trecho de uma canção, um por vez, e alguns momentos de sarau.

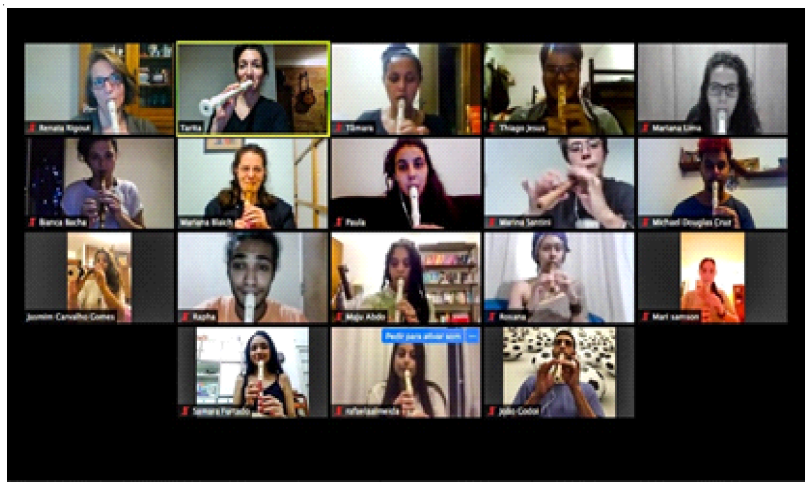
Como foi apresentado, não é a mesma aula que teríamos presencialmente, porém o conteúdo foi mantido e pudemos fazer muitas coisas interessantes. A tecnologia nos possibilitou estarmos juntos, compartilhar experiências, compartilhar canções, falar e ser ouvido, criar sonoridades, aprender sobre a nossa voz e as vozes que formaram nossa identidade. Me sinto muito feliz por realizar esse trabalho e muito orgulhosa dos meus alunos e alunas, que, corajosamente, se empenharam para vencer esse desafio.

Por trabalhar justamente com emissão de ar, o canto coral é tido como atividade de alto risco. Acredito que apenas com uma vacina poderemos voltar ao que era antes. Nosso desejo e sonho é de poder cantar junto, com muita fé de que, em breve, isso será possível e que tudo o que aprendemos durante este ano irá se tornar semente para um novo dia.

Finalizo com duas imagens dos alunos da graduação em pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner. A primeira é uma aula de canto e a segunda são aulas de flauta doce. Sobre as aventuras das aulas de flauta, deixarei para contar em uma próxima oportunidade!



Faculdade Rudolf Steiner, primeiro ano da graduação na aula de canto.



Faculdade Rudolf Steiner, segundo ano da graduação na aula de flauta.

Referências bibliográficas

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir.* A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

TAUBKIN, Benjamim; TYGEL, Julia. Arte e cultura como forma de nos tornarmos quem somos. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Edição de set. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/arte-e-cultura-como-formas-de-nos-tornamos-quem-somos/>. Acesso em: set. 2020.

Registros da observação fenomenológica do brincar das crianças na educação infantil

Sandra Eckschmidt*
Rosemeire Laviano**

---

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora da Escola de Educação Infantil de Pedagogia Waldorf Casa Amarela e da formação em Pedagogia Waldorf de Florianópolis. Conselheira do projeto Território do Brincar. Atua na área da infância, do brincar, educação infantil e narrativas autobiográficas sobre a infância. Pesquisadora do Núcleo Infância Cultura e Arte (Nica/UFSC).

** Mestre em Saúde da Comunicação Humana pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. Graduada em Pedagogia e Letras com formação em Pedagogia Waldorf pelo Centro de Formação de Professores Waldorf de São Paulo. Certificação em Recursos Especiais pela Association for a Healing Education. Professora durante 12 anos na Educação Infantil Waldorf. Docente da Faculdade Rudolf Steiner e do programa Infância Vivenciada Primeira Infância. Consultora educacional, certificada em Gestão de Mudança pelo Instituto Ecosocial e no Programa de Preparação de Tutores pela FEWB. Autora do livro e docente do curso *A arte de educar em família*. Contadora de histórias.

Este texto pode ser caracterizado como um ensaio descritivo e reflexivo sobre o grupo de estudos “Observação do Brincar das crianças na Educação infantil: um olhar fenomenológico”, ocorrido durante o segundo semestre de 2019 na Faculdade Rudolf Steiner, que investe no elemento transformador da educação, alicerçada em uma concepção de ser humano integral, tal como concebido na Antroposofia.

Esse grupo nasceu da intenção de se criar um espaço de produção de conhecimento e troca de experiências no âmbito da observação do brincar livre de crianças na Educação Infantil. O objetivo principal foi praticar exercícios de observação goetheana, construindo um conhecimento participativo e holístico sobre a criança e o brincar. Portanto, esse grupo de estudos, diferentemente de outros, não se debruçou exclusivamente sobre a leitura de livros e textos, mas, sobretudo, sobre os modos de observação da criança e do brincar.

A partir das reflexões em grupo, foram indicadas leituras relacionadas ao tema. Cada participante também tinha um diário de campo, no qual eram compartilhadas observações realizadas e feitas nos seus cotidianos escolares. Essas descrições e reflexões fizeram parte de um modo de observar a criança muito além de uma prática instrumental, cuja ideia era se aproximar da criança e observar a expressividade no brincar.

> A diferença está em ouvir as crianças e acolhê-las em seus pontos de vista – algo aparentemente despojado, quase ingênuo; chamo a isso um tipo de atitude de “agachamento”, de modo a ir perto do chão onde a criança habita. (MARCONDES; MACHADO, 2010, p. 12)

No grupo, havia em torno de 70 participantes, entre educadores de escolas públicas, organizações não governamentais, escolas particulares, escolas da Pedagogia Waldorf e estudantes da própria Faculdade Rudolf Steiner. A quantidade e diversidade desse grupo de estudos trouxe desafios iniciais que logo foram aquietados pela riqueza dos depoimentos e das reflexões dos participantes. Para o fechamento desse processo, decidimos fazer um texto com uma escrita que pudesse

representar a coletividade, em que diversas vozes do grupo[1] pudessem contribuir com suas experiências de observação.

Rudolf Steiner [2], ao se responsabilizar pelos escritos científicos de Goethe encanta-se e aprofunda sua forma de fazer ciência, tornando esse caminho a base epistemológica da Antroposofia. O interessante nessa forma de observar é a sua grande aplicabilidade, possibilitando o acesso a esta metodologia pelo nosso próprio esforço e interesse.

Esses encontros foram apenas os primeiros passos de um caminho que exige estudos e aprofundamentos, que, neste semestre, não tinham a pretensão de esgotar o tema, mas inspirar os educadores sobre a importância da observação. Por isto, metodologicamente, escolhemos trilhar por exercícios práticos de observação e apresentar referências bibliográficas que pudessem ajudar a aprofundar o que o grupo descobria durante os exercícios.

Encontros e relatos

Cada encontro tinha a duração de quatro horas. Na primeira parte, fazíamos exercícios de observação e leituras sugeridas sobre o tema e, no segundo momento, os relatos dos diários de campo eram compartilhados. Para exemplificar e relatar o caminho de observação proposto neste grupo, partiremos dos desafios e registros de observação, além das reflexões que foram feitas pelos participantes durante o processo.

O primeiro desafio que surgiu foi escolher o foco de observação durante o brincar livre composto pela diversidade de crianças, brincadeiras e o intenso movimento. Como seria feita essa escolha, se não estávamos partindo de uma pergunta específica de comportamento ou aprendizagem do aluno, como usualmente é direcionado o olhar do

---

[1] Todos os depoimentos compartilhados neste texto foram autorizados pelos seus respectivos autores. Informação verbal coletada durante a pesquisa.

[2] Uma importante referência bibliográfica para a compreensão do estudo de Rudolf Steiner sobre a visão científica de Goethe é o livro *A obra científica de Goethe*: teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe.

professor, quando ele se coloca para observar o seu cotidiano escolar? O nosso olhar está, muitas vezes, mais relacionado a responder perguntas pré-estabelecidas do que a uma atitude aberta e interessada de observação para cada gesto, palavra, expressão da criança. Nessa abertura para a observação, surgiu a percepção de que, muitas vezes, "fomos escolhidos" por alguma criança ou situação.

> Após os encontros e as leituras, posso dizer com mais segurança, que fui escolhida pelo fenômeno. Entre tantas crianças e situações, dediquei a observação profunda e os registros aos gestos de um garotinho de cinco anos.[3] (Mariane Della Negra).

> Em uma tarde ensolarada, todas as crianças brincando com bolas, cordas e bonecas, quando de repente a pequena H. se destaca na frente de meus olhos.... (Maria Fernanda).

Foi pela experiência de observar que o grupo foi percebendo que, para esse processo, não é apenas o adulto que escolhe, mas, no meio de um brincar intenso, também tem alguém, uma situação que se mostra quando estamos abertos para a proposta. A ideia não é sair em busca de, mas deixar que aconteça um encontro entre o fenômeno e o observador. A respeito dessa primeira descoberta, que tem sua importância porque muda completamente a postura do educador, Ricardo Ghelman[4] coloca a necessidade de "calma interior" como uma das precondições para que esse processo de observação possa acontecer.

Logo surgiu outro desafio: descrever de forma objetiva e concreta o que se vê e não o que sentimos, interpretamos e imaginamos sobre a criança e suas brincadeiras. Como foi difícil fazer essa descrição! A participação do grupo foi fundamental para aprendermos a escolher as

[3] Para diferenciar os registros do texto, eles estarão sendo apresentados em letra itálica.

[4] Médico antroposófico e fenomenólogo, autor do artigo, "Fenomenologia de Goethe aplicada". Disponível em: <http://filesgeografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Attila/2s2019/leituras/aula_2/Fenomenologi a_Goethe.pdf>.

palavras que não carregam nossos próprios julgamentos, tal como aconteceu muitas vezes em nossos encontros como, por exemplo, nas descrições mais simples: “a criança brincava na terra e a sua mão estava suja”. O grupo logo percebeu que uma simples palavra, como, no caso, “suja”, carregava todo um julgamento pessoal que não condizia com a descrição dos fatos da brincadeira, e sim, uma sensação pessoal da brincadeira com a terra. E assim o grupo ajudava procurando outras formas de descrever, por exemplo, “que a criança brincava com a terra úmida deixando, na sua mão, a marca da terra”. Foi assim com pequenos exercícios que o grupo foi se dando conta da importância da escolha das palavras para a observação de uma criança. As descrições foram surgindo e cada qual escolhia um caminho, enquanto alguns começavam pela descrição do ambiente:

> Dia claro, sol a brilhar, folhas espalhadas pelo chão... (Patricia C. Andrade).

> Em um dia chuvoso, cheguei na sala... (Marcelo Arraes Monteiro).

> Em uma sala retangular com vários cantinhos... (Aparecida Camargo).

> No momento da chegada ao CEI, na sala todos sentados em roda... (Elisandra Bernardo Gomes).

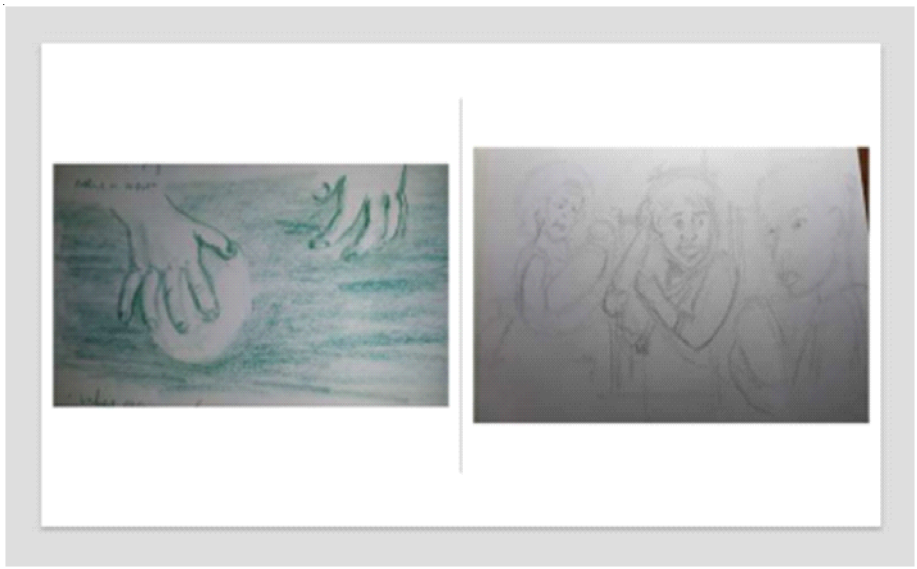
Outros seguiam diretamente para descrição física da criança:

> Cabelos loiros escuros, fino, liso. Franja levemente ondulada, pele rosada fina. Olhos castanhos, atentos, lábios bem rosados e grandes. Nariz pequeno, ponta arredondada.... Este foi o meu primeiro registro. Guardo esta criança no meu coração e ela tem me acompanhado diariamente. Este foi o início de uma observação que muito me enriqueceu. (Christiane).

Mas também havia os que descreviam aspectos físicos tanto das crianças, como do espaço ao mesmo tempo.

> Uma menina clara de cabelos escuros e encaracolados, olhos pretos e lábios rosados, e uma menina de pele morena com cabelos presos com uma fita rosa de laço. Sentadas no banco pintado de cor branca encostado na parede, acima tinha uma janela que dava para ver o pé de uva carregado de cachinhos de uvas verdes. Brincavam alegremente com as bonecas, uma de pano com roupinha de chita e os cabelos com lacinhos, e a outra com os cabelos soltos e a sua roupinha de tecido fino laranja.... (Cleonice Menezes da Silva).

Não há um único caminho, um único jeito de começar, o importante é conseguir, nesta primeira etapa, perceber cada detalhe, de tal forma que nos seria possível desenhá-los no papel, sem faltar nenhuma parte. Como mostram os exemplos abaixo da professora e participante Angélica Fernandes:



Muitas vezes, nos surpreendemos com diversos aspectos que nosso olhar cotidiano não havia prestado atenção. Essa caracterização, que é ajudada pelas nossas percepções sensoriais, vai sendo acompanhada pelo movimento que faz parte da criança que brinca. Esse movimento pede uma qualidade mais temporal para os registros da observação.

> Ele colocou algumas pinhas dentro de um cone. Ele pegou uma boneca de pano, tirou sua roupa e a colocou junto das roupas dentro do cone de pinhas. Depois me chamou, tirou a roupa e a boneca do cone e me explicou que já estavam limpas e começou a vestir a boneca. Passou primeiro o buraco da roupa pela cabeça. Não conseguiu colocar os bracinhos. Tirou e tentou pelos pés, também não conseguiu. Tirou a roupa novamente e tentou mais uma vez. Novamente não conseguiu. Então tirou a roupa, sacudiu a roupa e me disse: Ela não quer colocar a roupa! (Daniela Regina Dutra).

O esforço de fazer uma descrição dos gestos da criança que vão compondo pequenos enredos de singelas brincadeiras e que são extremamente corriqueiros no contexto de crianças pequenas mostrava-nos quão adormecido nosso olhar pode se tornar no dia a dia escolar. Entretanto, foi com esse olhar atento, como se fosse a primeira vez, que as descrições trouxeram a possibilidade de reflexões mais autônomas para quem observa a expressividade singular da criança e do brincar. Por exemplo, na descrição acima, chama-nos a atenção o esforço da criança em tentar sozinha dar conta de uma tarefa que se propôs, neste caso, vestir uma boneca. Esses gestos nos mostram quantas habilidades ela está exercitando a partir de si e não por meio de atividades sugeridas pelo educador. Também foi interessante quando, por fim, ela resolve a questão com uma imagem, “ela não quer colocar a roupa”. A criança responde a si mesma de forma lúdica e imaginativa nos contando que, por ora, aquela tarefa não seria concluída. Esse fechamento não trouxe uma sensação de fracasso ou frustração, ao contrário, uma abertura para posteriores tentativas. Quantas vezes, ao pensar na nossa docência, percebemos que não achamos palavras com essas qualidades, lúdicas, imaginativas e abertas.

Abaixo, há outro exemplo que marca tanto o olhar minucioso como o registro de um pequeno enredo que segue temporalmente o movimento da criança:

> Com a mão direita está tentando pegar um carrinho de dentro de um caminhão de plástico. Com a mão esquerda, por sua vez, segura um carrinho laranja. Está sentado e suas pernas não tocam totalmente o chão. Desiste de pegar o carrinho de dentro do caminhão e coloca o carrinho laranja dentro dele. Fecha o caminhão. Abre o caminhão. Tira dois carrinhos, um em cada mão, de dentro do caminhão. Põe o carrinho laranja no chão e, com ele, faz movimentos para frente e para trás em um piso de E.V.A. (Ana Paula Lemke).

A descrição da observação do brincar da criança bem pequena é sempre muito trabalhosa. Percebemos que a experimentação corporal, tão comum nesta fase, e que estudamos no desenvolvimento infantil, principalmente das crianças até os dois anos, concentra-se em situações polares que são a própria brincadeira: dentro/fora, sobe/desce, direita/esquerda, tira/coloca. E, durante a descrição, a repetição desses movimentos polares alternantes, que vão para lá e para cá, mostra que o brincar dessa idade não carece de muitas coisas. Um educador que observa atentamente consegue perceber a importância dessa exploração corporal e, consequentemente, oferece o tempo que a criança necessita e proporciona um ambiente tranquilo para o brincar livre, possibilitando à criança brincar com o seu primeiro brinquedo, que é o próprio corpo, com os ritmos da vida e com as leis da natureza.

> Subiram na cadeira para então subirem na mesa. A partir daí, começaram a pular. Fizeram saltos individuais, em duplas, trios, abraçados.... Cada qual caía de uma forma. E assim o riso brotava, a bochecha roseava e a testa suava. Olhos arregalados, não queria perder um só momento, pernas e braços esticados ao voar, flexionados ao pousar. E em seguida punha-se a rolar até novamente se levantar. (Marcelo Arraes Monteiro).

Aqui, mais um exemplo, desta vez a descoberta de pular. O movimento traz para a criança a alegria de exercitar a partir de si a

sua autonomia corporal tão fundamental para o seu desenvolvimento. Nesse exemplo, quando a criança exercita o mesmo gesto de inúmeras formas, no caso pular, evidenciou-se o fato de que ela está buscando se apropriar no movimento, cujo desdobramento é a conquista de autonomia e novas habilidades. Portanto, quando falamos sobre o tema autonomia, que é tão importante para a educação, mostrou-se que a primeira conquista desse aspecto é corporal e que se mostra nitidamente quando a criança começa a andar, mas que, durante todo o seu primeiro setênio, ela vai adquirindo e aprimorando capacidades por meio do brincar.

Os brinquedos ficaram disponibilizados em caixas no chão da sala. Um grupo de alunos separou, primeiramente lençóis, uma caixa com boneca, alguns toquinhos. A princípio, queriam fazer uma barraca em uma mesa, então perceberam que ali não daria para amarrar; “Já que ali não tinha janela” (fala de um aluno.) Então um grupo de crianças foi próximo à janela, tiraram os baldes, pegaram um pano pequeno, tentaram amarrar e verificaram que,

> com ele, não daria certo. Procuraram um maior e tentaram montar, prenderam o pano no puxador da janela e nos armários, uma aluna disse que não daria certo, pois tinha que deixar esticado o tecido, verificaram que realmente tinha que deixar o pano totalmente aberto. Uma aluna teve a ideia de puxar todo o lençol e ver onde daria para amarrar, outro aluno quis prender a outra parte em um brinquedo de plástico. Uma criança disse que não ia dar certo e daí resolveu amarrar na cadeira. Depois de um tempo, eis que a barraca ficou pronta. E toquinho de madeira virou churrasco. (Luciene Souza Dias).

Os registros, além da escrita, eram compostos por desenhos e fotos que os educadores anexavam aos relatos. Foi visível que compor as descrições com imagens aperfeiçoava o olhar do observador.

Após muitas descrições que continham os detalhes de cada gesto, mas também a temporalidade do movimento da brincadeira se expressando em pequenos enredos corporais ou imaginativos, os registros foram, lentamente, adquirindo uma nova qualidade. As observações de todo esse processo inicial nos indicavam um sentimento que estava relacionado ao mergulho que fizemos nos processos de brincadeiras das crianças. A escrita foi trazendo, então, esse novo elemento, a possibilidade de pequenos e singelos relatos por meio de frases e versos:

> Estica, puxa, prende e laça
> Com alguns paninhos terei uma casa
> Cadeiras e mesas, cavaletes e tronquinhos
> Com muito trabalho farei o meu ninho...
> (Ariane Christie de Moraes).
>
> A criança está ajoelhada e brinca com a bola,
> Apalpa e segura entre as mãos.
> Então levanta e deixa a bola cair.
> Vai brincar com outras coisas.
> (Irene Izilda).
>
> TOC TEC raspa, raspa, na panela uma colher
> Comidinha de areia, M. vem com a peneira.
> M. come algo: será amora ou pitanga?
> Daqui de longe, eu não vejo.
> (Angélica Fernandes).

Dentro do cesto
Estão duas meninas
Brincando de cuidar
De seus bebês
Logo se percebem bebês
Como as bonecas.
(Juliana de Favari Stangorlini).

Algumas participantes também criaram pequenos contos nesta fase. O caminho de observação fenomenológica de Goethe, após a exatidão e a objetividade dos primeiros passos, a "percepção sensorial exata" e a "percepção temporal"[5] descritas anteriormente oferece-nos, também, a possibilidade de entrarmos para um processo mais qualitativo. Surge um sentimento que parte das observações minuciosas e que se expressam em uma escrita mais poética. Muitas vezes, nos surpreendemos com a sensibilidade do conteúdo que surgiu no grupo. Enquanto os dois primeiros passos são mais áridos porque exigem do observador um rigor em detalhamentos que não é tão comum ao nosso olhar, neste momento, o processo de observação integra-se a percepções mais qualitativas, expressando-se de forma mais lúdica e imaginativa.

Depois de passarmos o semestre observando a criança brincando e construindo um caminho de observação e, ao mesmo tempo, revendo os nossos olhares de educadores, chegamos ao último encontro com algumas preciosidades. Estas não mais se relacionavam com uma única criança ou brincadeira, aproximaram-se de uma qualidade mais essencial. É uma etapa muito mais interiorizada, quase o coroamento do caminho de observação. Nesse momento, integramos dois mundos: o da natureza sensorial externa – em que foram feitas, com exatidão e objetividade, as inúmeras descrições realizadas no começo de todo o processo – com a natureza interna do nosso pensar, sentir e querer. Assim, a criança e o brincar não parecem mais conceitos abstratos, mas um conhecimento vivo, pulsante e criativo.

A observação fenomenológica de Goethe pode nos dar a oportunidade de, por meio dos nossos próprios sentidos, do nosso

[5] No artigo de Ricardo Ghelman, "Fenomenologia aplicada de Goethe", ele nomeia e especifica cada passo deste caminho de observação que foi utilizado como um dos textos de estudo do grupo.

próprio esforço, depois de muitos exercícios e estudos, conhecer o mundo e assim produzir conhecimento para chegar mais próximo à essência dos fenômenos. E que alegria quando, depois desse longo processo, uma das participantes nos presenteia com sua escrita tão íntima e cheia de significados!

> Na terra quero pisar
> E um chão quentinho encontrar
> Na terra quero brincar
> E um lugar aconchegante encontrar
> Na TERRA quero ficar
> Em um bom ambiente para se mostrar.
> (Rebeca Rangel).

Outro depoimento impactante, mas que não foi redigido, portanto será compartilhado aqui pelas nossas lembranças, foi quando uma das participantes nos relatou que essa experiência, a observação do brincar na criança, a cada novo passo foi lhe proporcionando um grande encontro consigo mesma, revelando que a observação fenomenológica é um caminho de "via dupla" para a essência da criança brincante e do próprio educador, que se propõe a esta caminhada.

Durante o processo, foram trazidos inúmeros depoimentos sensíveis e profundos que retratavam encontros e reencontros com seus alunos e filhos, com sua criança interior e com o adulto educador, depoimentos esses que nos inspiraram a compartilhar um pouco desta experiência, a fim de que mais educadores possam se sensibilizar para o caminho de observação fenomenológica de Goethe.

Considerações finais

O caminho de observação exercitado no nosso grupo de estudos mostrou-nos que cada detalhe da criança, na sua expressividade do brincar, tem sua relevância, e que é necessário um educador que, antes de qualquer coisa, tenha interesse e consiga sair de si em direção ao outro. As crianças, nos seus mais diversos contextos, precisam desse olhar interessado, minucioso, detalhado, mas também poético e criativo.

Este grupo de estudo teve a intenção de, mais do que se deter a uma metodologia, criar a possibilidade da percepção do outro, que é tão fundamental para o profissional da educação.

Admirar e ter interesse pelo gesto mais singelo de uma criança na sua expressão espontânea, que é o brincar, faz a prática docente se transformar em um frutífero encontro no qual crianças e educadores podem se desenvolver.

Referências bibliográficas[6]

BACH JR., J; CARNEIRO, S.B.P. Il gioco e la Pedagogia Waldorf: fenomenologia dell'espressività immaginifica. In: SAVIO, Donatella; MORO, Catarina. *Giocare per costruire mondi. Prospettive e esperienze per l'educazione infantile, tra Italia e Brasile.* Milano (Itália): FrancoAngeli, 2019. pp. 79-95.

GHELMAN, R. Fenomenologia aplicada de Goethe. In: MIKLOS, A. A. de Wolinsk (coord.). Agricultura Biodinâmica – A dissolução entre homem e natureza: reflexos no desenolvimento humano. *Anais da IV Conferência Brasileira de Agricultura Biodinâmica*.São Paulo: Antroposófica; Botucatu: Associação Brasileira de Agricultura Biodinâmica, 2001.

GOETHE, J. W. O experimento como mediador entre objeto e sujeito**.** In: GOETHE, J. W. *Ensaios científicos: uma metodologia para o estudo da natureza*. São Paulo: Adverbum/ Barany, 2012.

HOLDREGE, C. *Thinking like a plant, a living science for life.* United States of America: Lindisfarne, 2013.

_____. Doing Goethean Science. The nature institute. 2016. Disponível em: <http://www.janushead.org/8-1/holdrege.pdf>.

MACHADO, M.M. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

[6] Essas referências foram textos ou trechos selecionados que fizeram parte do grupo de estudo: "Observação do brincar das crianças na Educação Infantil: um olhar fenomenológico".

Associação Comunitária Monte Azul: relatos em tempos de pandemia

Susanne Charlotte Rotermund*

* Graduação em Artes pelo Claretiano Centro Universitário (2015). Professora de Artes da Associação Comunitária Monte Azul.

Associação Comunitária Monte Azul: um pouco da nossa história e propósito

> "Viver no amor à ação e deixar viver na compreensão do querer alheio, é a máxima fundamental de seres humanos livres." (Rudolf Steiner)

A Associação Comunitária Monte Azul[1] nasceu do impulso da professora alemã Ute Craemer em 1979. Tendo experienciado uma profunda indignação pelas desigualdades sociais no Brasil e no mundo e percebendo que as consequências disso fazem com que inúmeros talentos sejam desperdiçados e vidas sejam postas à margem de uma existência digna, começou a brincar com crianças carentes em sua casa. Com a ajuda e parceria de muitos, foi desenvolvendo o trabalho que, hoje, atua em três comunidades – e suas adjacências – na zona sul da cidade de São Paulo, nas áreas de educação, saúde, cultura e meio ambiente, tendo sua orientação estruturante na Antroposofia.

Nos anos 1980, em um cenário de muita violência, com mortes brutais, enchentes e vendavais que destruíam os barracos das favelas, estabeleceram-se, nos três núcleos "Monte Azul", "Peinha" e Horizonte Azul", creches, oficinas profissionalizantes, atividades culturais, um "cursinho" (pequena formação Waldorf para os educadores) e o primeiro ambulatório. Unindo-se a movimentos populares, ocorreu a luta por direitos básicos e moradia. Em mutirões e festas, sentia-se a união verdadeira entre as pessoas.

Nos anos 1990, aconteceu maior estruturação física e organizacional, um fortalecimento interior com a profissionalização das áreas e parcerias externas. O terceiro setor estava surgindo no Brasil. A Monte Azul destacava-se como uma das primeiras instituições e, desde então, estabeleceu seus convênios com a prefeitura, os quais perduram até hoje. Por parte dos colaboradores e moradores, notava-se uma sede grande de aprender e muita força de vontade para realizar.

---

[1] Associação Comunitária Monte Azul. Disponível em: <https://www.monteazul.org/pt-br/>. Acesso em: 29 nov. 2020.

Nos anos 2000, ocorreu um crescimento grande. A Monte Azul ampliou sua atuação para o Sistema Único de Saúde (SUS), fundou a "Casa Angela"[2], iniciou o curso de educadores comunitários "Mainumby" e a Escola de Resiliência[3]. Direcionando-se para fora, muitas viagens internacionais aconteceram e surgiram diversas iniciativas "sementeiras", inspiradas pela Monte Azul.

Novas áreas foram surgindo, outras fechando, passou-se por crises e novas conquistas. E, assim, a Monte Azul chega ao ano de 2020, na busca de ser uma eterna aprendiz, ao mesmo tempo que uma estrela inspiradora.

Associação Comunitária Monte Azul e os desafios em tempos de pandemia

> Sabemos que as borboletas, antes de nascerem, passam muito tempo em um casulo, dissolvendo-se inteiramente enquanto lagartas, transformando-se por inteiras em borboletas. A gente consegue facilmente ver a lagarta num momento e no momento seguinte ter a imagem de uma borboleta. Mas e o que acontece nesse tempo do "entre"? Esse momento em que, intuitivamente, se sente e se sabe que a hora do casulo chegou. (Cecília Erismann)[4]

Nós, na Monte Azul, experimentamos juntos com o mundo todo, mesmo que separados, esse momento de casulo em formato pandemia. Tudo precisou ser dissolvido e transformado. O velho já se foi e o novo ainda está por vir. Tornou-se importante sonhar e confiar que, nesse casulo, está toda a célula imaginal[5], a essência para o desabrochar do design de um futuro borboleta!

---

[2] Casa Angela é um centro de parto humanizado.

[3] Escola de Resiliência é escola Waldorf gratuita, com Educação Infantil e Educação Fundamental I, mantida pela Associação Pedagógica Rudolf Steiner.

[4] Cecília Erismann é poeta social e voluntária da Associação Comunitária Monte Azul. Está escrevendo o livro *Monte Azul na ciranda do tempo: Relatos poéticos de um transformar possível."* Disponível em: <ceciliaerismann.org>. Acesso em: nov. 2020.

Essa metáfora da metamorfose da lagarta em borboleta, passando pelo estágio fundamental e frágil do casulo ficou muito viva em relação a nós mesmos como colaboradores da Monte Azul, como áreas e a sua inter-relação com outras áreas e com o mundo. Durante a pandemia, aconteceram muitas reflexões e surgiram muitos depoimentos que foram reescritos de forma poética por Cecília Erismann no "Catálogo Performático"[6] (2020). Muitas ações e o envolvimento criativo de todos levou, aos poucos, a um despertar e um processo de transformação. Além disso, o estudo semanal sobre o livro *Filosofia da Liberdade*[7], oferecido por Jonas Bach[8] e trabalhado por nós de forma artística tornou-se um ingrediente fundamental neste tempo de imersão. Querendo dar voz e visibilidade aos nossos colaboradores, atendidos e parceiros, essas diversas ações, criações e reflexões permeiam este relato.

É importante ressaltar que a Monte Azul, em seus 41 anos de existência, gerencia há 20 anos uma significativa área do SUS na cidade de São Paulo, destinada à terceirização para ONGs. Essa atuação com o SUS sempre buscou levar, com esforço e dedicação, ações qualificadamente humanizadoras para os serviços nele oferecidos. No entanto, acontecia pouca integração com as demais áreas da Monte Azul e não percebíamos um sentimento de pertencimento mútuo.

O confinamento, por um lado, e a necessidade de um atuar emergencial literalmente novo e desafiador por outro, levou-nos a revisitar as nossas raízes, os nossos princípios, a questionar a nossa forma de construirmos humanidade e a replanejarmos o fazer institucional.

---

[5] Ricardo Guimarães, Transição Acelerada – Thymus/RD: Não desperdice a crise. Disponível em: <https://www.youtube.com/atch?v=lkrb2MayxuQ&feature=youtu.be>. Acesso em: nov. 2020.

[6] O Catálogo Performático é uma coletânea de expressões artísticas sobre a experiência da pandemia, produzida por colaboradores, atendidos e parceiros da Associação Comunitária Monte Azul. Monte Azul, 2020, 25p. Disponível em: <https://www.monteazul.org/pt-br/metamorfose-ando-catalogo-performatico/>.Acesso em: nov. 2020.

[7] STEINER,Rudolf. *Filosofia da Liberdade.* GA03. Editora Antroposófica 1988. 151p.

[8] Jonas Bach: *Ciclo de webconferências Filosofia da Liberdade*. Disponível em: <https://weblohengrin.com.br/>. Acesso em: nov. 2020.

Quando tudo mudou...

Quando a pandemia irrompeu no Brasil e na cidade de São Paulo, aconteceram dois movimentos opostos na Monte Azul, em que tiveram que ficar em suas casas: 352 crianças atendidas pela área Infância Querida, composta pelas nossas três creches e pequeno jardim de infância; 150 crianças, de 4 a 11 anos, da Escola de Resiliência; 510 crianças, de 6 a 14 anos, das 17 salas Nossa Ciranda de contraturno escolar; 60 crianças da Escola de Música; as crianças do Pontinho de Cultura (espaço de acolhimento com atividades no final do dia); 80 jovens e adultos com deficiências da área Caminhando Juntos; 186 jovens e adultos das oficinas profissionalizantes Tecendo Futuro e Jovem Aprendiz, assim como os 250 colaboradores que cuidam desses projetos todos, trabalhando em cozinhas, escritórios, na manutenção e nos espaços de atendimento. O ambulatório, que realiza mensalmente em torno de 500 atendimentos, teve que fechar as suas portas e fazer atendimentos emergenciais e remotos, a área cultural Raízes Culturais teve que suspender os seus cursos de dança, ioga e línguas estrangeiras e cancelar os seus eventos. Os voluntários tiveram que voltar para a Alemanha por ordem do governo alemão. A casa de parto, Casa Ângela, continuou o seu atendimento, mas suspendeu diversos grupos semanais e muitas consultas passaram a ser *on-line*.

No sentido oposto, um outro movimento ocorreu com os 1.500 funcionários nas nossas 14 Unidades Básicas de Saúde (UBS) e programas das Estratégias da Saúde da Família (ESF). Desses, ninguém pôde ficar em casa. Pelo contrário, por necessidade e ordem da prefeitura, os profissionais tiveram que trabalhar em parte nos finais de semana e feriados e até suspender férias planejadas.

Núcleo ESF

1 Coordenação ESF
2 CAPS II
3 UBS Vila das Belezas
4 UBS Brasília
5 UBS Novo Caminho
6 UBS Jardim Celeste
7 AMA/ UBS Pq Santo Antonio
8 AMA São Luiz
9 EMAD
10 UBS Zumbi dos Palmares
11 UBS Chácara Santana
12 UBS Jardim Thomas
13 AMA /UBS Pq Figueira Grande
14 AMA / UBS Jd Alfredo
15 UBS Jardim Souza
16 UBS Novo Jardim

Núcleo Horizonte Azul

17 Infância Querida (Creche São Miguel)
18 Infância Querida Flamboyant
19 Escola de Resiliência
20 Nossa Ciranda
21 Tecendo o Futuro
22 Horta Educativa

Núcleo Peinha

24 Nossa Ciranda Peinha

Núcleo Monte Azul

23 Casa Angela
25 Infância Querida Monte Azul
26 Jardim Sonho de Luz
27 Pontinho de Cultura
28 Escola de Música
29 Tecendo O Futuro
30 Biblioteca
31 Bazar
32 Nossa Ciranda Monte Azul
33 Caminhando Juntos
34 Raízes Culturais
35 Escola Oficina Social
36 Humanização
37 Relações Institucionais
38 Relações Internacionais
39 Financeiro
40 Ambulatório

Mapa costurado e pintado a várias mãos pelos colaboradores da Monte Azul que mostra a localização e abrangência geográfica da instituição.

As duas frentes sofreram uma reestruturação profunda, assim como em todo Brasil e muitos países do mundo: enquanto os colaboradores do ESF tiveram que ficar à disposição para treinamentos e atendimentos emergenciais, como também trabalhar em hospitais, o que causou um estresse físico e emocional muito grande a eles, as áreas socioeducativas tiveram que se adaptar ao trabalho de forma remota. Estas passaram a ter um olhar mais preocupado do que nunca para as tantas crianças e jovens moradores de casas extremamente simples, na maior parte das vezes escuras e mal ventiladas, onde família numerosas dividem cômodos extremamente pequenos. São crianças e jovens cujas refeições principais, muitas vezes, são os almoços na associação, cujos pais também tiveram que suspender seus trabalhos não registrados e onde, em tempos "normais", a violência doméstica é frequente.

Diante desse cenário, construímos as seguintes ações: distribuímos os mantimentos das dispensas, encaminhamos muitas cestas básicas com alimentos e produtos de limpeza, muitos cobertores que puderam ser comprados com ajuda financeira vinda da Alemanha, do Japão e mesmo do Brasil, inúmeras máscaras foram costuradas.

Além desse suporte físico e imediato, tentamos estreitar as relações com as famílias, sendo que algumas nem celular tem e muitas outras que recebem um sinal de internet muito fraco. Os educadores colocaram-se à disposição, de ouvidos bem abertos, dando orientações e conselhos a respeito do ritmo das crianças e passaram a desenvolver criativamente uma nova forma para enviar conteúdos que alimentassem não só o físico, mas também a alma das crianças.

Mas como acolher os educadores com suas próprias dores e angústias? Muitos perceberam que estar consigo se tornou algo difícil. Como dar força e acolhimento a quem trabalha na linha de frente; cuidar dos colaboradores que passaram a demonstrar medos, a tal ponto que muitos tiveram que ser afastados; seguir os protocolos necessários e ainda assim zelar pela nossa missão? Como entender profundamente tudo o que está acontecendo, não apenas consumindo informações, mas conseguindo entender a arquitetura delas?

Foram essas e muitas outras perguntas que começaram a nos inquietar.

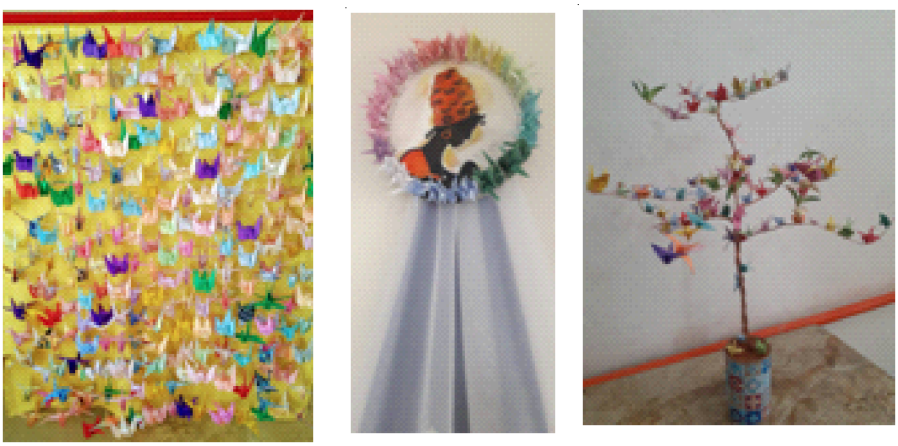
“Esperançar”: agindo para transformar-se transformando

> Há uma insegurança e um desejo de mudança na lagarta. Uma vontade de enxergar o lado positivo da vida, apesar de... Há uma preocupação em não ser capaz, ela também, de realizar as suas metas.
>
> Mas e se o futuro for pior...? Muitas lagartas não acreditam no seu tempo de casulo! Há uma urgência em gritar sua arte, sua cultura, de realizar os seus projetos. Mas há também uma tranquilidade na lagarta... Em ver o medo dos outros se transformando em alçada, o voo! A lagarta sabe que cada ser tem seu tempo e seu momento de desabrochar... Ciclos, comuns, na linha da vida. É no percurso que cada lagarta aprende a se importar mais com o seu arredor. O momento do casulo, da pandemia, vem para relembrar o que havíamos esquecido dentro de uma gaveta qualquer de um armário comum.... Amor. Tudo tem seu tempo, sua trajetória... O que estimula a lagarta? É a família, a fé, o trabalho, os amigos, os objetivos e as metas da vida! É um tal de cair e levantar sem fim! Para o futuro, a lagarta deseja que cada ser pense mais no coletivo, convivendo com as diferenças em harmonia. Por mais beleza nos dias... O que a vida pede insistentemente à lagarta é resiliência. Sempre! Que para alçar voo, primeiro precisa-se rastejar, depois se encasular, se curar, esperar por vacina...(Catálogo Performático, 2020, p. 4).

Esses momentos de incertezas, de perceber tantas necessidades, tanto sofrimento dentro e fora de si e sentir-se de mãos atadas fizeram com que nascesse a vontade de apesar de tudo ou, por causa de tudo, agir! Pôr-se em movimento, olhar para o outro, perceber o outro e fazer algo, além dos protocolos e cartilhas vindos “de cima”. Quem trabalhava em casa fez algo por quem estava na linha de frente, tentando ter consciência dele, demonstrando sua gratidão e enviando força e calor. Quem estava na linha de frente também se mobilizou e lembrou-se de toda comunidade Monte Azul, pedindo ajuda e apoio para outras ações.

Assim aconteceu que as áreas socioeducativas “apadrinharam” as áreas da saúde e, num primeiro gesto de solidariedade, apoio e carinho, enviaram para a época da Páscoa doces e pães preparados em casa, vídeos e cartas com palavras de agradecimento e encorajamento e até “cantinhos de época”[9] com elementos decorativos para colorir e permear de alma os ambientes e salas de espera das UBSs. Outras diversas ações ocorreram após essa.

A gerente Thatiana Pereira Vasconcellos Pinto, da UBS Jardim Celeste, em meio a toda lida com os desafios externos e internos e com a preocupação em cuidar da sua equipe, acolheu a ideia da terapeuta ocupacional Barbara Cristina Mello de se inspirar na lenda japonesa do Tsuru: quem fizesse mil dessas aves[10] poderia fazer um desejo. O desejo escolhido foi levar saúde para o mundo e para as pessoas – também para aquelas que estavam cuidando da saúde. Lançaram o pedido de participação a toda comunidade Monte Azul e o retorno foi uma verdadeira revoada de “tsurus”, vindo de todas as áreas e UBSs e das casas de famílias atendidas. Foram confeccionados mais de 3 mil desses pequenos pássaros em todas as cores e diversos tamanhos, enviados para as 16 instalações do ESF e comemoramos, assim, uma grande união entre todos na época de Pentecostes /Festa do Divino.



Fotografias referentes às artes feitas com os “tsurus” para as UBSs e instalações do ESF.

[9] “Cantinho de época” é uma tradição do movimento Waldorf de decorar um “cantinho” do ambiente que ilustra a essência de certa festa ou época do ano.

[10] Tsuru é uma ave sagrada do Japão, que simboliza saúde e boa sorte. Ela é tradicionalmente feita em “origami”, técnica de dobradura em papel.

Na UBS/AMA Santo Antônio, percebendo o estado dos colaboradores, a pediatra e musicoterapeuta Janina Zmitrowicz teve outra inspiração:

> Foi no início da pandemia, os colaboradores aqui estavam todos tristes, todos assustados porque ninguém sabia o que ia acontecer, estavam com medo da doença, com medo de passar a doença, com medo da violência que estava acontecendo no metrô com os trabalhadores da saúde... quando me veio uma luz! (Informação verbal).[9]

Ela sugeriu que cada um escrevesse frases sobre os sentimentos deste momento difícil e compôs com elas a música "Isso tudo vai passar", um samba que começaram a cantar e a tocar juntos e que virou o símbolo daquela época nessa UBS. Segundo relatos de colaboradores[10]:

> Essa música trouxe uma união de equipe para que um fortalecesse o outro. Acredito que ela mudou a história desta unidade. Estou agradecida de fazer parte desta família.

> Reviver, tentar ter esperança em momentos tão difíceis que estamos vivendo...nós que estamos na frente, lutando pelas pessoas que não conhecemos ou que conhecemos, todos vamos com fé.

> A música serviu para nós como combustível, nos motivando a cada dia a se dedicar muito mais ao nosso trabalho, acreditando que tudo que estava acontecendo a gente poderia enxergar de uma outra forma...

Na UBS Jardim Souza, uma equipe teve a ideia de fazer uma serenata para os idosos. A coordenadora Daniela Rosa Oliveira Santos conta que a música "'Quem está batendo na portinha de seu coração laialá...' fez parte da minha infância, ensinei às meninas, ensaiamos juntos e virou o hit da serenata. Levamos para os colaboradores; eles amaram, se emocionaram e em seguida levamos para os idosos." Elen

[9] Declaração feita por Janina Zmitrowicz, por whatsapp, em agosto de 2020.
[10] Informação verbal feita por colaboradores da UBS/AMA Santo Antônio em agosto de 2020.

Aparecida do Nascimento, quem teve a iniciativa da serenata, lembra: “Foi muito gratificante, sabendo que foi um gesto tão pequeno que teve uma tamanha proporção na vida dos idosos.”

Junho entrando e a pandemia perdurando, foi aumentando a vontade de estar junto para comemorar São João. Novamente, as áreas socioeducativas se organizaram e confeccionaram enfeites juninos e também muitas lanternas para colorir e iluminar as casas das famílias, os espaços das UBS e de toda a Monte Azul. As famílias da Escola de Resiliência se combinaram para acenderem, no mesmo horário, suas lanternas e cantarem para o mundo, as educadoras de uma das creches foram cantando à noite até uma das UBS, as cozinhas fizeram maçãs de amor e outros doces típicos. Ainda à distância, comemoramos juntos uma agenda completa de muitas festas juninas, incluindo a criação de um roteiro inédito “Casamento em tempo de Pandemia” na UBS Jardim Souza e quadrilhas em outras unidades, seguindo todos os protocolos.

Fotografias referentes a: 1. Cantar à noite para uma UBS. 2. Lanternas iluminando no Horizonte Azul. 3.”Casamento” na UBS Jardim Souza 4 e 5. Serenata para os idosos.

Acreditamos que a arte é capaz de mostrar luz e trevas, da alma e do mundo. Ela pode abrir janelas para infinitas visões. Pode provocar ou acalentar, emocionar e chocar, fazer rir e chorar, nos pôr para refletir ou gritar. A arte tem força de gerar, gestar, transformar! Cada ser humano é um artista de sua realidade. Ao fazer arte, a gente pode permitir que a magia da transformação das borboletas aconteça também em nós. Podemos, com nossas próprias manifestações artísticas, criar os tijolos – um a um – para a construção de um mundo novo, um mundo outro: mais sensível, mais forte, mais humano. Um mundo onde cada um pode ser e ter o seu espaço e valor, bem como a possibilidade e oportunidade de contribuir com o bem comum de todos por meio da sua manifestação plena como indivíduo.

A partir dessas reflexões, convidamos para que cada um pudesse enviar suas artes, reunidas no "Catálogo performático", para comemorar por meio dele a 28ª Mostra de Teatro da Monte Azul. Artes pintadas, cantadas, dançadas, escritas... a arte também de Valquíria Vitor de Lima, agente operacional da Peinha, que continuou a cuidar das plantas durante a pandemia: repôs a terra; arrumou os vasos com sabedoria, por tamanhos e pesos, e os pintou para que ficassem mais bonitos. Ou a arte da Clara Angélica Fraga de Sousa, auxiliar administrativo, que

Nossos sorrisos se transformaram em olhares...
Nossos olhares viraram respostas para nossas emoções...
O medo se tornou esperança, a fé se fez presente...
E de repente, mais que de repente o sol continuou a brilhar
E percebemos que as mais belas descobertas ocorrem
quando as mesmas coisas são vistas com um novo olhar.

Kátia Rodrigues, APA, UBS Jardim Celeste

Novos olhares também nos abriram a partir de uma gravação que fizemos da Oração de São Francisco, canção que acompanha a Monte Azul há 41 anos. Não só por ser mais uma montagem bonita, mas porque fez também aparecer talentos escondidos e que originou um novo projeto "Biografias em cena", um convite aos colaboradores para contar algo de suas vidas para todos.

> Um dia acorda, estica suas asas e sai voando! O que motiva a borboleta é sentir as mudanças acontecendo. Poder descobrir o que faltava: o importar-se mais com os outros, o deixar os "e se..." de lado. A borboleta brinca com sombras projetas, acalanta seus medos – deixa-os brincar, uma forma de alerta... Há uma delícia na certeza da borboleta de que o tempo passa. É preciso saber curtir cada momento. A cada segundo: uma chance nova de fazer acontecer tudo aquilo que não aconteceu ainda. A borboleta sabe valorizar as pequenas coisas. Sabe do afeto que há num ABRAÇO bem dado. Sabe, por experiência, que momentos de pandemia, de casulo, vêm para abrir olhos e despertar seres dormentes... Cada gesto conta. Ser mudança é uma questão de continuar a dança. No seu voo, a borboleta percebe como a vida é efêmera. (Catálogo Performático, 2020, p. 14).

Apesar do sistema ESF ser gerenciado pela Monte Azul há 20 anos, estamos percebendo que agora, com a pandemia, começamos a sentir-nos como uma unidade. Mesmo assim, sendo uma instituição tão grande, nos damos conta de que ainda não temos uma consciência mútua, que muitos não conhecem o lugar de trabalho do outro e suas tarefas, desafios, ações e inovações. Por isso, começamos a fazer uma ação de nos apresentarmos uns aos outros, em forma de vídeos e fotos. Algumas áreas também passaram a visitar a sua UBS apadrinhada, a trocar mensagens e, em um caso, aconteceu um apadrinhamento invertido: os colaboradores da administração de ESF, sendo apadrinhados pela Peinha, passaram a apadrinhar as crianças da Peinha!

Agora, no final de setembro de 2020, estamos comemorando as nossas festas da coragem, e não pudemos deixar de irradiar algo dessa

força e inspiração para as UBS. No prédio da administração, aconteceu até mesmo um "caracol de Micael"[11] para os funcionários.

Colaboradores oferecem uma vivência de Micael aos seus colegas da saúde.

Um dos aprendizados mais importantes desta pandemia é que fazer algo de bom e belo para o outro também alivia o próprio sofrimento. O retorno das atividades pedagógicas está à vista e para ele queremos cultivar o gesto de fazer algo concreto para as carências do mundo, aderir ao projeto "Escola das árvores"[12] e plantar árvores com todas as áreas!

> A vida segue: para cada ser, há um lindo jardim a ser cultivado. Recomeçar é saber-se vivo. Em movimento. Ter esperança é confiar no futuro... Renovar sonhos, clarear visões e seguir em frente...Honrar a vida pelas possibilidades dadas, ofertar à jornada a flor linda da alegria! No final do percurso, a borboleta sente como se cada acontecimento vivido tivesse colorido uma parte de suas asas. Sente algo incrível, difícil de contar, de

[11] O "Caracol de Micael" é uma tradição da Pedagogia Waldorf para vivenciar junto com as crianças a força de acender a sua luz interior e levar com coragem para a vida.

[12] <https://www.instagram.com/escolasdasarvores/>. Acesso em: dez. 2020.

> colocar em palavras... A borboleta então descobre que a arte é portal, passagem, diálogo... Através de instrumentos, movimentos, expressões, gestos, materiais diversos, jeitos de ser... A borboleta explicita o invisível. A arte brinca no bater de suas asas com leveza, numa forma de oração. A cada batida de asas, uma cor reverbera e se propaga ao infinito. (Catálogo Performático, 2020, p. 14).

Experiências intensas em tempos de pandemia: metamorfoseando como as borboletas – reflexões a partir da *Filosofia da Liberdade*

> Sou confinado em mim mesmo pela autopercepção, mas sou, ao mesmo tempo, o portador de uma atividade que me relaciona com o universo. O pensar não é individual como as sensações e os sentimentos, mas universal. (Rudolf Steiner, FL).

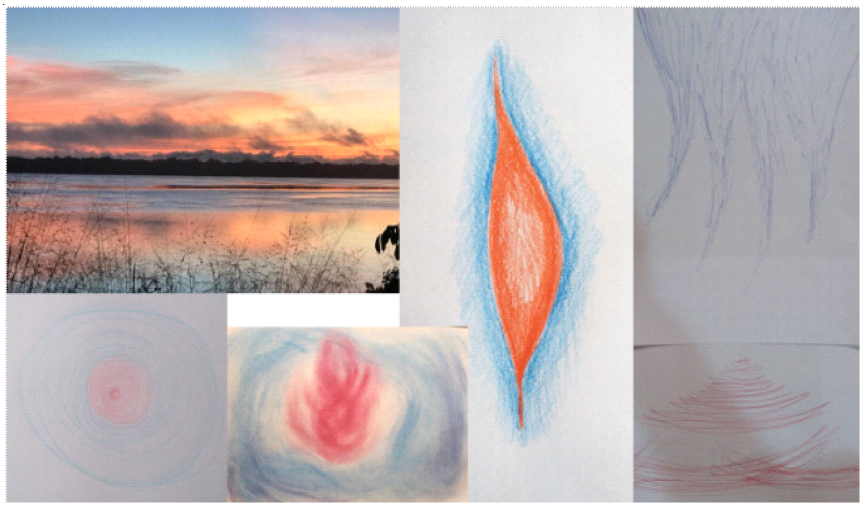
O que no início da pandemia foi uma reação quase que instintiva, aos poucos foi ganhando forma e consciência, um caminho foi se delineando: olhar mais para si e para o mundo; perceber mais o quanto nós nos conhecemos e interessar-se mais pelos outros; refletir e agir mais conscientemente. Cultivar a consciência da nossa missão, reconhecer os fatores limitantes e encontrar caminhos criativos e inovadores.

Já havíamos decidido anteriormente estudar a *Filosofia da Liberdade* (FL) em 2020 e poder realizar isso em tempos de pandemia de forma remota tornou-se *"um firme ponto de apoio"* para nós. O estudo foi oferecido a todos os colaboradores e se configurou um grupo bem heterogêneo, unindo desde pioneiros da Monte Azul até "novatos", assim como pessoas de diversas áreas e funções.

Refletindo hoje sobre esse processo, Leidivânia da Mata constata: *"É curioso falar de liberdade quando estamos aprisionados. A liberdade tem um lado externo e um lado interno. Estamos descobrindo que a sua essência é interna e que isso dá um eixo.*" Muito se fala hoje de autorreflexão, assim também foi neste grupo de estudo, conforme relatos a seguir. Para Greice M. da Silva Caballi*: "É preciso estar disposto*

a se conhecer e a ajudar ao outro. Eu estou pensando por mim mesma? É se rever para trilhar um novo caminho." De acordo com Rosana Dias: *"Quando a gente olha para si, se transforma. É um desafio, me conhecendo. Eu nem sabia quem eu era."* Maria Gomes afirma: *"Faz refletir sobre a liberdade; na verdade a gente não tem muita liberdade. Até no pensar percebi que não tenho liberdade."*

Para sermos livres e agirmos com liberdade, precisamos, primeiro, entrar no próprio labirinto, na própria solidão, estar preso para depois poder nos tornar livres. Não somente pensar com mais clareza, mas aprender a pensar sobre o pensar, conseguir voltar-se sobre si mesmo (o assim chamado "estado de exceção" na FL). Autoavaliar-se, sempre de novo. Sentir-se de forma autêntica, peculiar e única por um lado e pensar o mundo de forma universal e una por outro; olhar o mundo do seu ponto de vista único e buscar conhecer infinitos outros pontos de vista. Enriquecer, assim, constantemente a vida interior.

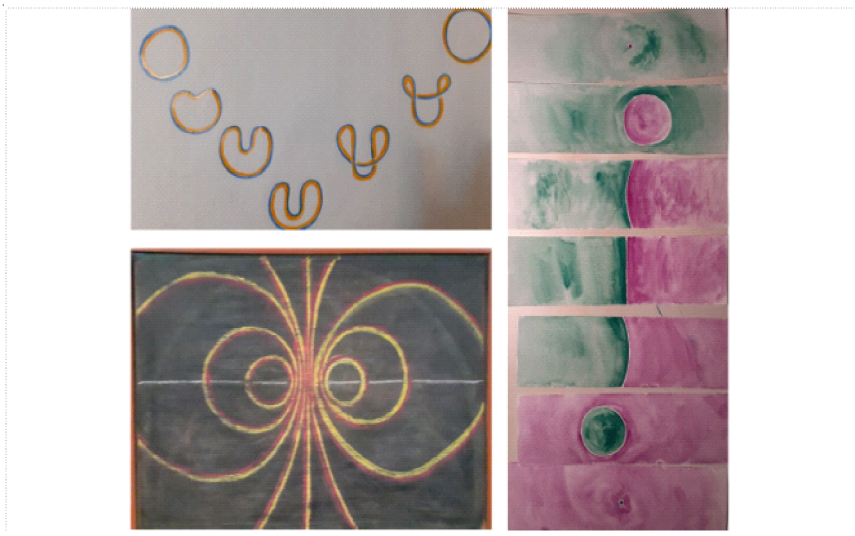


Fotografias referentes a exercícios feitos no estudo da Filosofia da Liberdade: observar azul e vermelho de forma objetiva e pensante no céu e observar essas duas cores dentro de si, de forma subjetiva e sentindo.

Ainda conforme Patrícia Dunker: *"Este estudo é um presente, é esperança de ter liberdade como um exercício interior."* Renate Keller Ignácio:

> [...] é como uma limpeza, um ponto de luz, de clareza, de encontro caloroso. Principalmente as palestras com o Jonas acho tão inspiradas, tão claras e bonitas, tão artísticas; ele tem este dom de colocar os pensamentos e estruturar estes conteúdos destas polaridades que existem e este autodesenvolvimento através do estado de exceção. Realmente acho uma fonte de energia para mim. Esta qualidade do pensar, a condução do conteúdo, a parte artística: é uma higiene, um alimento. (Informação verbal).

Ainda conforme Dunker: *"É um jeito Monte Azul de estudar."* Para Maria Gomes: *"Monte Azul é olhar para si, mas é olhar para o outro. Tem a possibilidade para todos falarem, não tem a preocupação de ter que falar de um jeito intelectual. Tem espaço para todo mundo."* Daniela Liu comenta: *"Ao encontro da força de Micael, é um caminhar individual e ao mesmo tempo democrático. É estar junto neste pensamento cósmico."*



Fotografias referentes a exercícios artísticos feitos no estudo da Filosofia da Liberdade para entender "o estado de exceção".

Olhando para a nossa instituição também podemos perceber um dentro e um fora: sua vida interna borbulhante e tão peculiar e sua inserção no mundo com tarefas específicas. Monte Azul quer se colocar na realidade do mundo, ter uma contribuição concreta para as carências desta época. Isso traz muitos desafios. Renate Keller Ignácio afirma:

> Temos muita responsabilidade em relação a tudo que vai se desenvolver na Associação. Agora, como presidente, eu talvez sinta mais do que nunca a responsabilidade de ajudar esta organização para o futuro. Muitas vidas dependem dela. O impulso Monte Azul é uma contribuição em vários níveis que precisa existir e continuar existindo. (Informação verbal).[13]

De certa forma, seria possível pensar que a pandemia está sendo um grande estado de exceção, Monte Azul podendo e tentando voltar-se sobre si mesma, o mundo tendo que voltar-se sobre si mesmo se não quiser sucumbir. Conectar-se de forma consciente à fonte que espiritualiza. Ute Craemer assinala:

> Na Monte Azul, talvez pudéssemos ter mais objetividade nas decisões, distinguir mais o essencial do secundário. Em geral, ter um olhar mais claro para esta próxima fase, não se perder no dia a dia. Tem que resolver muitas coisas. Será que tem um olhar claro para o presente e para o futuro? Para conversar, por exemplo, nos nossos conselhos sobre o papel da Antroposofia na Monte Azul, cada um precisa de tempo e calma interior. Ver o que é importante, colocar um sim ou um não e carregar as consequências.

Talvez possamos ousar dizer que as ações entre colaboradores durante a pandemia sejam tentativas de pôr a Filosofia da Liberdade em prática, de "substancializar o eu na ação, a partir do pensar", isto é, a partir da meta, a partir da visão. Acreditar que podemos "transcender

[13] Relato oral por whatsapp, set. 2020.

as limitações", que, de fato, temos, pela consciência. Ainda que essas limitações nos pareçam às vezes tão intransponíveis.

Pensando na Monte Azul e no Brasil como um todo, Ute Craemer diz: "Não voltar para o que chamo de ,'normose', essencializar. Aproveitar que com a pandemia todo mundo está mexido. Tem que ser um NOVO normal, um outro normal."

Palavras de pausa provisória

O relato termina aqui, mas o trabalho da Monte Azul continua e esperamos que as ações entre colaboradores também possam dar seguimento após a pandemia, estreitando os nossos laços.

Desejamos, também, que o leitor se sinta inspirado e convidado a entoar conosco, fazendo pequenas e grandes ações em seu dia a dia para outros, enaltecendo, assim, o humano no humano e fortalecendo a nossa rede humana de relações verdadeiras.

Onde? Se não aqui
Quando? Se não agora
Quem? Se não eu
Como? Se não com amor

(Nelson Mandela)

A escola inspirada no lar, o lar que acolhe a escola: a educação infantil Waldorf em tempos de isolamento social

Glauce Kalisch*

* Pedagoga Waldorf, atuante na FEWB e Seção Pedagógica, professora de Edução Infantil e da Formação de professores Waldorf na Faculdade Rudolf Steiner e outras formações.

Vivemos um momento histórico com a pandemia da Covid-19. São tempos em que toda a humanidade se mobiliza, isso porque estamos tocando em um ponto muito delicado: a vida. Cada um se deparou com a própria fragilidade e fez-se necessário um sacrifício individual em prol do coletivo. A isso se alia a importância de nos reinventar, não apenas diante de nós mesmos, mas também diante de nossas crianças pequenas. Como zelar por elas? Do que elas precisam para passar da melhor maneira por essa crise?

"Viver é muito perigoso", disse Guimarães Rosa. E, se lembrássemos do desafio que é o nascimento, talvez considerássemos esse o ato mais corajoso de toda a vida. Comparado aos animais, o ser humano é um ser extremamente dependente, pois carece sempre de outro ser humano ao seu lado. De alguém que por ele zele, que olhe para ele com sincero interesse e atenção.

> Vemos, pois, que em sua primeira infância o homem é totalmente dirigido e organizado interiormente, até em sua circulação sanguínea, conforme o que ocorre em seu ambiente, e a partir daí flui o que ele assimilou como diretrizes de pensamentos. (STEINER, 2020, p. 39).

> O primeiro mundo meu, na verdade, foi o quintal da casa onde nasci, com suas mangueiras, seus cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado. [...] Aquele quintal foi minha imediata objetividade. Foi o meu primeiro "não eu" geográfico pois que os meus "não eus" pessoais foram meus pais, minha irmã, meus irmãos, minha avó, minhas tias e Dadá, uma espécie de bem-amada mãe negra que se juntara à família nos fins do século passado, menina ainda. (FREIRE, 2019, p. 41).

Então, a partir de seu núcleo familiar é que, aos poucos, o ambiente da criança se expande: do quintal de casa para a casa dos avós, a pracinha, a escola... A criança pequena aos poucos vai para fora e todos os elementos do mundo que ela passa a encontrar a tocam. Como uma esponja na água, a criança absorve o que lhe cerca, ainda sem a capacidade de filtrar. Ela se apropria de sua grande ferramenta

para a vida – seu corpo físico –, com toda a concretude com que ele se apresenta, por isso, a criança precisa do que é real, vivo, orgânico; daquilo que tem cheiro, gosto, brilho, e que ela possa sentir e vivenciar com todo seu corpo. Portanto, o que é concreto e palpável lhe diz respeito. O abstrato ainda não a toca.

Os gestos também lhe dizem algo. Aquilo que ela vive em casa, na pracinha ou na escola é silenciosamente incorporado, e quando menos se espera, ela reproduz o que viveu em suas brincadeiras. Os gestos que lhe impressionam não são da escrita, da aula na lousa, mas os gestos primordiais, da vida. Gestos de mexer a panela no fogão para o almoço ficar pronto, gestos de dobrar a toalha da mesa, gestos de costurar o botão da roupa, gestos de lavar a fruta, gestos de arrumar e de limpar. Gestos que cuidam, que têm sentido, gestos de ser, simplesmente. Assim, a criança imita o mundo verdadeiro que a cerca e, nele, ela cresce saudavelmente.

Nesses tempos, as crianças estão em casa. A professora não tem mais o encontro presencial com as crianças individualmente, muito menos com o grupo todo. A criança pequena, porém, continua com a mesma necessidade: seres humanos dignos de serem imitáveis ao seu redor, um ambiente que a acolha em suas necessidades mais básicas de higiene e nutrição e que também propicie condições para que ela se autodesenvolva, o que se dá essencialmente no brincar. E sim, o lar de cada família proporciona esse ambiente ideal.

Se pensarmos em crises mundiais, foi pedido aos nossos avós e bisavós que deixassem suas casas para ir para a guerra no início do século passado, agora, em outras circunstâncias, nos é pedido que fiquemos em casa. A ideia de ter que ficar em casa já é um acalanto, uma vez que para a criança do primeiro setênio, o ambiente do lar lhe é o mais favorável, pois é justamente esse ambiente que buscamos reproduzir na Escola Waldorf.

Nossas salas são como uma grande família de muitos irmãos e juntos construímos um ritmo que acolhe a todos, cuidando para que cada dia tenha momentos de contração e expansão. Estamos “contraindo” quando estamos sentados em volta da mesa, seja para desenhar, pintar, tomar lanche, cortar legumes e frutas. Estamos concentrados quando brincamos de roda ou quando ouvimos a história, e expandimos nos momentos de brincar livre, sejam eles dentro ou fora da sala. Cada

professora organiza seu dia alternando essas atividades, portanto, é partindo do princípio do ritmo que a escola ganha forma nos diferentes lares das famílias que compõem a comunidade. A professora continua atuando, mas ganhou novas parcerias e novas salas de aula: as famílias e as casas de cada um.

"É muito difícil, professora! Preciso de ajuda!", dizem as famílias. Sim. E é assim que temos a grande oportunidade de nos reinventarmos, de estreitarmos os laços entre escola e família. Neste momento, há, entre as mãos da professora e de suas crianças, as mãos dos familiares, pois é por intermédio dessas preciosas mãos que os conteúdos da escola chegam em cada casa.

> As atividades da criança devem se basear nos afazeres da vida concreta. Não podem ser atividades inventadas pela cultura intelectualista dos adultos. No que diz respeito ao jardim de infância, a necessidade da criança de imitar a vida é o que realmente importa. (STEINER, 2020, p. 75).

O currículo da Educação Infantil da Pedagogia Waldorf tem dois grandes temas: a vida e a autoeducação. Assim, a criança precisa que a vida aconteça ao seu redor para que ela imite e que os adultos que a circundam busquem se tornar seres humanos cada vez melhores, que tenham um compromisso consigo e com o outro. E assim, professores e famílias seguem de mãos dadas na busca de oferecerem o seu melhor, em uma relação entretecida de confiança.

Na sobreposição das palhas devidamente preparadas, com atenção, cuidado e habilidade, é que se fabricam os melhores balaios, resistentes, que carregam o que for preciso. Educadores, famílias e crianças são os fios principais desse trançado. Por meio de conversas individuais remotas, entendemos a necessidade de cada criança, de cada núcleo familiar e, juntos, estruturamos um ritmo que funcione na realidade de cada lar. Nas reuniões de classe remotas, nós nos escutamos, sabemos da realidade uns dos outros, das dificuldades, das conquistas e alegrias. Interessamo-nos uns pelos outros. Grupos de estudos ancorados em leituras pertinentes, bem como encontros remotos para trabalharmos temas do desenvolvimento infantil,

enriquecem essa relação escola-família, proporcionando momentos riquíssimos de troca.

As professoras, com suas colegas, organizam materiais que são oferecidos às famílias, conteúdos sobre as estações do ano e as celebrações que vivenciamos na escola, mas que, agora, por meio de textos, brincadeiras, atividades, cantigas e histórias, chegam até as crianças pela voz, gestos e corpo de seus amados familiares. Esses conteúdos podem e devem ser permeados com as histórias de infância que cada família pode resgatar, abrindo seus baús de memórias e encantando seus filhos. Nesse momento, compartilhamos com as famílias o nosso "segredo" pedagógico: a ativação, o interesse genuíno e verdadeiro para aflorar um tema, para que ele seja tão verdadeiro em si que transborde para a criança. Os pais não precisam parar tudo para fazerem teatros de histórias com as crianças, por exemplo, basta que vivam e encontrem sentido em suas ações no mundo concreto, confiando que a criança, imersa nesse ambiente pleno de ações-com-sentido, levará esse sentido para si.

Os afazeres da casa são pratos cheios para envolver os pequenos, que se encantam em mexer a água do balde, passar um pano cheiroso nos móveis, banhar a louça na pia, picar os legumes para o refogado do almoço. E, assim, eles certamente se envolverão na medida em que o adulto também estiver imbuído da atividade e a desenvolver com vontade, consciente da sua importância e finalidade. É dessa concretude que a criança precisa, percebe e se beneficia. Por fim, deixar a criança brincar, entendendo a seriedade deste ato e que é, por meio dele, que a criança apreende o mundo.

> A criança encontra-se com a natureza, a vida social, as matérias do adulto, incluindo seus gestos, os artefatos e a imaterialidade da cultura, para realizar a tarefa imaginária atemporal de desmanchar o mundo ou, num dizer alquímico, corrigir a natureza. A criança, com sua capacidade de fabular, é impulsionada a recriar o real no irreal. Quer irracionalizar a matéria, decompor as formas da cultura a partir do manancial de reminiscências, do lastro de memória e experiências humanas registrado em suas células, em seu campo sensores, em seus sonhos. (PIORSKI, 2016, p. 31).

Importante abordar que o contraponto do concreto é o abstrato, e as mídias com telas são o maior exemplo dessa abstração. A grande base da pedagogia Waldorf é respeitar cada etapa do desenvolvimento humano oferecendo às crianças os conteúdos que elas podem assimilar a cada ciclo. As mídias com telas terão seu momento propício de entrada na vida das crianças, pois elas têm um efeito inibidor no desenvolvimento da criança de primeiro setênio. Os mais comuns são distúrbios de concentração e sono, déficit de atenção, hiperatividade, agressividade e até distúrbios da fala, leitura e ortografia no início da escolarização. “Uma infância sem computador é a melhor entrada na era digital”, diz a pesquisadora Gertraud Teuchert-Noodt, uma vez que é, a partir do movimento, do contato com a natureza e com tudo que é analógico que a criança terá seu desenvolvimento cerebral para, mais tarde, gerar habilidades cognitivas elevadas para superar os desafios digitais.

A escola faz falta, mas o sentimento de que nossas crianças estão assistidas e nutridas, que não estão sem alimento anímico, que o fio invisível que une educadores e famílias continua existindo acalma nossos anseios e incertezas de modo que podemos encontrar uma certa serenidade e confiança no porvir.

Que bela oportunidade de estreitamento de laços entre aqueles que escolheram caminhos próximos, uma vez que cada família chegou à mesma escola que será, então, o palco desse desenvolvimento entrelaçado das individualidades e da coletividade.

“Viver é muito perigoso... Porque aprender a viver é que é o viver mesmo...”, continua Guimarães Rosa. Mais do que se reinventar, é tempo de darmos as mãos, de conhecermos os talentos uns dos outros, de nos ajudarmos, solidarizarmo-nos, aceitarmos também que estamos convidados a viver um tempo de pausa, de recolhimento, de olhar para dentro. Não nos deixemos capturar pelo vírus do conteudismo, pois esse vírus tem feito professores e pais adoecerem, e essa doença não precisamos viver.

É tempo de afirmarmos nossos ideais, nosso compromisso com a infância e o desenvolvimento humano e estreitarmos fraternalmente os laços com as famílias. Superaremos essa fase e, então, perceberemos que não “perdemos conteúdo”, mas ganhamos em humanidade.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. *A sombra desta mangueira.* 12. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2019.

GLÖCKER, Michaela; HÜBNER, Hedwin; FEINAUER, Stefan. *Crescer saudavelmente no mundo das mídias digitais: um guia de orientação para pais, professores e demais responsáveis por crianças e jovens.* 1. ed. São Paulo: AdVerbum Editora, 2020.

PIORSKI, Gandhy. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2016.

ROSA, Guimarães. *Grande sertão veredas.* 18. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

STEINER, Rudolf. *A prática pedagógica*. 2.ed. São Paulo: Ed. Antroposofica, 2013.

O ensino do espanhol como língua estrangeira na escola Waldorf: Bitulá como recurso pedagógico na pandemia de 2020

Nadia Burgos*

* Professora e bacharel em Geografia pela Universidad Nacional del Litoral (Argentina) e mestre em Geografia pela UFSC. Professora de Espanhol da Escola Waldorf Arandú e Escola Waldorf Aurora, situadas em Florianópolis, Santa Catarina.

Del mismo modo que el niño aprende naturalmente la lengua nativa la introducción al aprendizage de una lengua nueva deve ser de la misma maneira: viva y activa. En la escuela Waldorf entendemos que una lengua extrangera no es apenas un sistema de códigos a ser descifrados. Cada lengua trae consigo las emociones y culturas de un pueblo, tiene un alma propia, portanto al enseñar um idioma para el niño, buscamos traerle esa alma y esa cultura. De início, no es esencial que entienda lo que está reproduciendo y palabra por palabra lo que oye.

En su libro *A Arte de Educar, baseada na compreensao do ser humano*, Rudolf Steiner llama la atención para la necesidad de los profesores crear historias para sus alumnos . En la cuarta conferencia trae un ejemplo de um cuento imaginativo "A violetinha Azul" y nos presenta una metodologia de contar historias.Comienza la conferencia diciendo:

> Já les falei de como devemos, no período entre a troca dos dentes e os nove ou dez anos, tentar trazer para a criança, de forma descritiva e representando com imagens, tudo o que sua alma deve recever, acolhendo o conteúdo de tal forma que o recebido continue a atuar naturalmente, ate mesmo perdurando a vida inteira. E isto só será possivel se os sentimentos e representações que despertamos na criança não forem mortos, mas sim, realmente vivos. (STEINER, 2013, p. 59).

Por otro lado la educadora e investigadora Regina Machado, en su trabajo sobre os "fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias" (MACHADO, 2004, p. 26), nos muestra como el uso de narrativas en el trabajo pedagógico con niños puede proporcionar un abanico riquisimo de experiencias en el ambito de lo imaginário, de la sensibilidad y del conocimiento material.

Carolina Arruda Ferreira (2017) en su tesis de maestria con el titulo "A Narrativa como caminho de formação: um estudo sobre a arte de narrar, a experiência e a imaginação na Escola", pone enfasis en la necesidad de que los contenidos desconocidos por el niño deben ser incorporados por un esquema lógico proprio a la forma infantil de relacionarse con el mundo, sus experiencias, su imaginacion y su

capacidad de conectarse a la realidad por medio de la fantasia. La narrativa estaria mucho mas proxima del niño que los esquemas puramente conceptuales.

> Ao olharmos para o processo de aprendizagem de crianças, essa cautela deve ser ainda maior, pois a "zona de penumbra" ante o desconhecido precisa ser incorporada por um esquema lógico próprio à forma infantil de se relacionar com o mundo. Ou seja, uma forma que dialogue com os recursos de que as crianças dispõem, ou seja, sua experiência, sua imaginação e a capacidade de se conectar à realidade por meio da fantasia. (FERREIRA, 2017 p. 69).

Con base en el aporte teórico de los autores antes citados y tomando como norte mi experiencia como professora de español en escuelas Waldorf decidí escribir un relato pedagógico sobre los resultados de una narrativa que entrelaza los contenidos de la lengua extranjera española en tiempos de cuarentena.

Existen dos formas principales en que la narrativa es usada en las escuelas Waldorf hasta los últimos años de la enseñanza fundamental. Una de ellas es la narración de histórias de ficción, que se pueden basar en cuentos clásicos, fábulas, cuentos de hadas, biografias de santos o heroes míticos. El contenido narrativo indicado para cada fase escolar sigue un curso evolutivo a lo largo de los años. En lo que cabe a la narrativa construida por el profesor o profesora llegamos a la segunda forma con que las narrativas son trabajadas dentro de la estructura curricular de la Pedagogia Waldorf, que se dá en el ejercicio propriamente dicho de transposición de contenidos escolares buscando siempre mobilizar conocimientos por medio de estas imagenes. Según Arruda (2017), a partir de las imágenes mentales cada aluno accede a universo simbólico, como un mediador de la experiencia en el salón de clases. Essa narrativa es ofrecida por los profesores en los años iniciales de la enseñanza fundamental a traves de una "história matéria", esa história tiene un carácter original para cada grado, pues es creada por el propio profesor y es usada para la mediación de contenidos hasta el tercer o cuarto grado. Em este caso especifico decidi crear uma "historia materia"

para acceder a contenidos del mundo hispano como vocabulario, costumbres, músicas, juegos, etc. como profesora de lengua extranjera y a su vez permitiendo comparaciones con el portugues como lengua materna de mis alumnos.

Regina Machado (2004) nos trae una imagen muy interesante hablando de las histórias tradicionales para compreender mejor esa relación entre la experiencia individual y el significado. En este sentido, nos dice que seria como si cada persona tuviese dentro de si una selva, llena de árboles en fila siendo que en el dia a dia utilizamos solo los árboles de la primera fila para cumplir las tareas sociais. Pero existen otros árboles mais para dentro de la selva, son imágenes significativas por medio de las cuales guardamos lo que es realmente importante para nosotros, a lo largo de nuestras vidas. Es para esos árboles que las histórias tradicionais se dirigem cuando entramos en contato con ellas.

> Os processos de significação que utilizam dessa "seiva", das árvores lá do fundo de nossa floresta, carregam consigo também o conteúdo simbólico da existência humana. E através desse conteúdo simbólico, seria possível no trabalho com crianças, um passeio pelo"reino das possibilidades de significar, reinventando para si mesma a sua história naquele momento. E esse passeio pode ensinar sobre a aventura humana no domínio do imaginário". (MACHADO, 2004, p. 28).

De este modo, los alunos, a traves de narrativas, tienen chance de vivenciar una parte importante de la propria cultura e de outras culturas. Segun las palabras de Rudolf Steiner (2013) la narrativa puede entrar en el alma del niño y crecer junto con él; a la que se puede volver posteriormente reinvocando sentimientos y sensaciones despertados por lo que fue dado en un primer momento.

> Nada é mais util e frutífero no ensino do que trazer para a criança, que tem entre sete e oito anos de idade, algo imagético; que mas tarde, talvez aos treze ou catorze anos, possamos retomar de alguma forma. (STEINER, 1995, p. 60).

Al aprender otro idioma creamos lazos con el nuevo lenguaje y con otras personas que lo utilizan de forma nativa: eso nos libera del prejucio linguístico, nos tornamos personas más empáticas y pasamos a tener uma conciencia extrangera, ya que hacemos un ejercicio de empatía colocándonos en el lugar del otro. Sumado a esto, adquirimos prerrequisitos interiores para entender lo que es el ser humano eliminando las fronteras al percibir que todos tenemos los mismos sentimientos, angústias y preguntas de vida. Por último, este aprendizaje en la escuela o en casa (en tiempos de cuarentena) transforma nuestros niños em seres humanos universales. El contacto com el idioma extranjero favorece la fraternidad social y la unión con el otro en el mundo de hoy constituyendo una mision aún mas importante en tiempos en que vivimos una pandemia mundial.

El dia 18 de marzo comenzó la cuarentena en Florianópolis, las escuelas cerraron sus puertas, pensábamos en aquel momento que seria solo por algumas semanas. De um dia para outro ya no contábamos más com la sala de clases para el encuentro con los alunos, para recitar versos juntos, para cantar juntos, para mirarnos a los ojos, para sentirnos y vivenciar el lenguaje en el hacer de cada dia. En la enseñanza de idiomas el contato con el profesor es primordial en los primeros tres años de la enseñanza fundamental porque trabajamos la oralidad de la lengua extranjera y los alunos aprenden la lingua por repeticion y vivencias. En la enseñanza de una lengua extranjera en las escuelas Waldorf la nueva lengua se aprende como la lengua materna, de manera “viva” usandola en el dia a dia del salón de clases.

Creyendo entonces que la cuarentena seria temporaria la estrurura de la clase de español continuó parecida en forma y contenido. La cuarentena se fue extendiendo en el tiempo y el problema de la pérdida del vinculo con el profesor comenzó a tomar más relevancia y comenzaría a comprometer el aprendizaje.Fueron muchos los encuentros con colegas de trabajo de lenguas extranjeras de Brasil y reuniones con nuestros colegas del colegiado de profesores de nuestra escuela intentando reinventarnos para atender mejor a nuestros alumnos y a las familias de nuestros alumnos que son nuestro norte. Como resultado de todas esas discusiones se me ocurrió la idea de traer a “Bitulá” para nuestras clases a distancia.

“Bitulá” es un enanito de Fieltro que habla español porque nació en España. Desde nuestra primera clase de español en el primer grado el acompaña nuestras clases, cantaba junto con nosotros, me hablaba en el oido, observaba nuestros juegos, los niños lo abrazaban; inclusive fue de casa en casa a lo largo del año, le regalaron ropitas y flores. Bitulá estaba vivo dentro de los corazones de los niños del segundo grado como referencia de nuestros encuentros presenciales y semanales, eso posibilitó que se convierta en el hilo conductor de nuestro aprendizaje posteriormente durante las clases remotas.

Vivo con mi familia y dos perros en un lugar rodeado de naturaleza, donde todos los dias una flor se esta abriendo, o aparece algun animal salvaje como Cotias, garzas, palomitas, tucanes, cobras, muchos pajaritos, insectos , crecen muchas verduras en la huerta, vivimos cerquita de una

cascada y en frente del mar, apreciamos las puestas del sol en el mar casi todos los dias. Valiéndome de estos recursos tan valiosos comenzé a escribir cartas para los alumnos y sus familias. Cada semana el enanito habia pasado por alguna aventura como tomar un baño de mar o un baño de cascada, preparaba su desayuno, su jugo preferido, encontraba algún animal misterioso,hacia paseos encima de nuestro can de estimacion, se encontraba con amigos, tomaba baños de luna, acompañaba el crecimiento de alguna planta, hacia pociones mágicas. Con todos los recursos mencionados antes intenté nutrir la imaginacion de grandes y chicos tan necesarios en momentos de cuartentena o de vernos privados de salir de casa y de encontrarnos con amigos. Muchas de las aventuras eran siuaciones que habian pasado de verdad en el lugar donde vivimos y que yo como profesora habia vivenciado com mi familia, es decir, estaba vivo y era verdadero dentro de mi.

En resumen Bitulá cuenta lo que vive y lo que a él le gusta hacer en el lugar donde vivimos trayendo como escenario una vida rodeada de naturaleza. Com mucho esfuerzo (ya que no es mi fuerte) dibujé momentos que retrataban lo que yo especificaba en la carta, momentos importantes de las aventuras de Bitulá en la cuarentena.

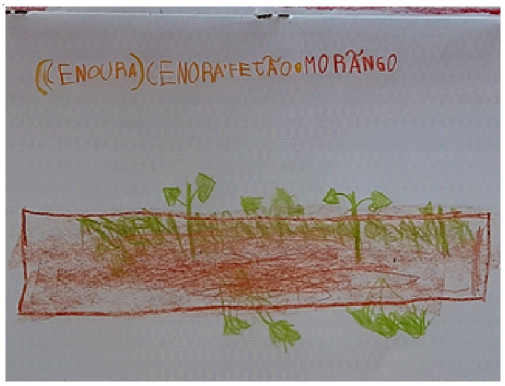
Al mismo tiempo que trabajo lo que Bitulá vive en su dia a dia fui trayendo términos, palabras y frases en el idioma extranjero, costumbres y comparaciones entre diferentes culturas, fui nutriendo ese encuentro cultural. Cada carta incluía también una pequeña actividad como dibujar elementos del cotidiano de los niños, juego de los 7 errores con alguna de las ilustraciones, dictado de imagenes, aprender vocabulario en español a traves de audios que acompaban la historia (Ejemplo: audio de la música preferida de Bitulá de nuestras clases, con los elementos de la merienda, con algun juego que haciamos en clases presenciales, con algun cuento en español) en pequeñas "gotas" para que el vínculo permanezca. En una oportunidad crié un juego de tablero que incluía fichas, dados, etc. donde Bitulá era el protagonista y fue entregado en un sobre para las familias.

Cabe destacar que uno de los cambios atipicos durante la cuarentena fue el cambio de posición de los padres como conductores del aprendizaje por eso deposité en ellos todo el cariño y confianza que ellos depositaron en mi mientras actuaba con sus hijos de manera presencial en la escuela.

La cuarentena aun no acabó, el objetivo de este relato es ver como mediante la narrativa como herramienta pedagógica ese vinculo se fue manteniendo a lo largo del tiempo. Muestro aqui algunas ilustraciones e dibujos enviados por los alumnos como ejemplo de como ese vinculo se mantuvo a lo largo de los meses y que a pesar de estar lejos continuamos conectados.

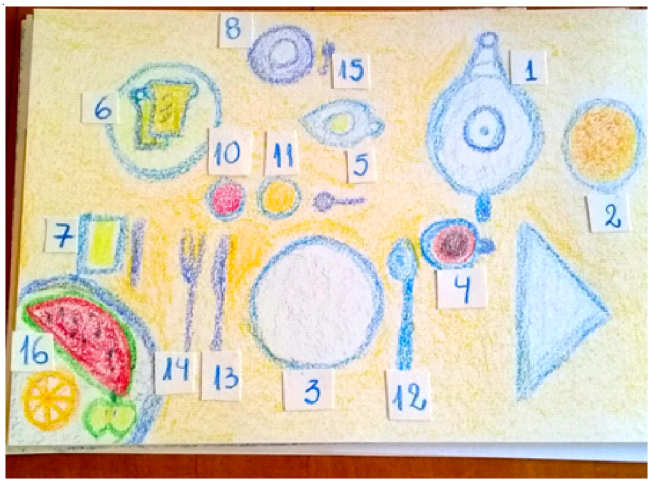
Bitulá observa el crecimiento de un puerro en nuestra huerta, pedi a los alumnos que envien dibujos de lo que estaba creciendo en sus huertas.

Y los alumnos mandaron dibujos de lo que estaba creciendo en su huerta:



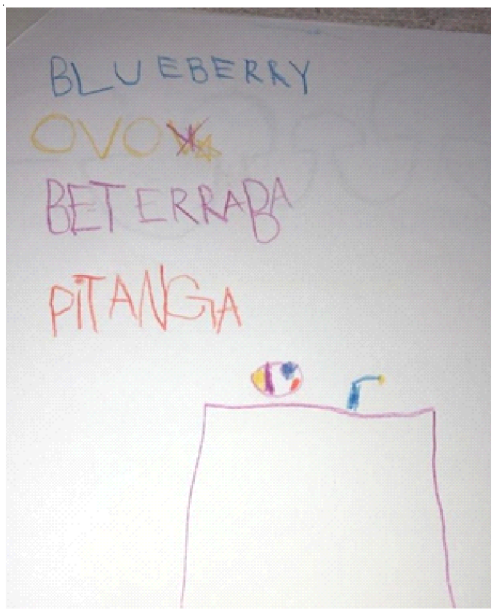
Bitulá cuenta en otra carta que acostumbra dormir la siesta encima de su perro llamado “lobo”. En este caso fue pedido para los alumnos mandar dibujos de sus animales domésticos tan importantes en la cuarentena para los niños.

En otra carta conté que a Bitulá le encantaba poner la mesa de la merienda, mandé un dibujo de la mesa de la merienda preparada por Bitulá y un audio con el vocabulario de la mesa del cafe de la tarde. La tarea consistia en intentar adivinar lo que Bitulá acostumbraba a comer en su merienda, hacer un dibujo y mandar un audio diciendo la respuesta en español.


8
15
1
6
10
11
5
2
7
4
16
14
13
3
12

JOAQUIM

MERIENDA DELS BITULA



Rudolf Steiner comenta en el libro *A arte de educar* lo seguinte:

> Os senhores verão depois de criar uma dúzia de tais contos, lançando mão de seu talento para inventar, que não haverá mais salvação; eles virão de todos os lados, por onde quer os senhores andem ou estejam. É que a alma humana é uma fonte inesgotável que pode fazer germinar, basta desencantarmos uma vez o que estava sob a camada superficial. (STEINER, 1995, p. 70).

LLegó un momento que las historias comenzaron a fluir diariamente sin esfuerzo, surgían temas de los más interesantes e variados. Los temas de las cartas se entrelazaban con mis vivencias personales con la naturaleza, del lugar donde vivo, el mundo hispano y un mundo de fantasia con Bitulá como personaje principal que nos alimentó en el periodo de la cuarentena.

Analizando este camino de mudanza en la forma de dar clases producto de la pandemia mundial de coronavirus llegué a las siguientes consideraciones finales:

La historia de Biulá se convirtió en un hilo conductor para no perder el vínculo entre el profesor y el alumno, favoreció el aprendizaje vía el sentir de la lengua.

La historia fue apreciada por los alumnos y las familias y de alguna manera nos hizo sentir más cerca en momentos de distanciamiento social.

Fue de cierta manera un alimento anímico para alumnos, familias y para mi como profesora en mi propio camino de autoeducacion y transformación.

Bitulá continuará siendo um hilo conductor para nuestra retrospectiva en el retorno presencial a las clases, un intermediario entre el profesor y el alumno que ganó vida propia. Fue um recurso que posibilitó el gran desafio de aprender una lengua extranjera a distancia sin necesitar de clases on-line o videos construidos por la profesora para explicar contenidos de manera virtual.

Siento que a traves de este recurso pedagógico llamado Bitulá he transformado mi practica pedagógica y he encontrado caminos alternativos de enseñanza que servirá como recurso para mis clases futuramente. He conseguido de alguna manera adaptarme a la situación y continuar nutriendo el vínculo con mis alumnos y sus familias de manera liviana, cálida y atractiva en tiempos tan dificiles como los que estamos viviendo actualmente.

Para concluir, traigo una reflexión de Regina Machado (2004) donde expone lo siguiente:

> A atividade de contar historias constitui-se numa experiência de relacionamento humano que tem uma qualidade única, insubstituível. (MACHADO, 2004, p. 33).

Referências bibliográficas

ARRUDA FERREIRA, Carolina. *A narrativa como caminho de formação*: um estudo sobre a arte de narrar, a Experiência e a imaginação na Escola. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MACHADO, Regina. *Acordais:* fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

STEINER, Rudolf. *A Arte de Educar baseada na compreensão do ser humano*. Tradução de Maria do Carmo Souza Filardo Lauretti. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

Pedagogia Waldorf ou pedagogia Mc Donald's?

Jonas Bach*

* Professor de Filosofia da Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Pós-doutor em Educação pela Unicamp e doutor em Educação pela UFPR e Alanus Hochschule.

Debater a identidade da Pedagogia Waldorf é em minha opinião, uma necessidade permanente. Vou me pautar pela própria experiência como professor Waldorf, por um lado, e pela compreensão da educação como arte, por outro lado, para refletir sobre o dilema na identificação do que é ou não é genuinamente a educação Waldorf. As linhas do passado e do futuro chocam-se no momento presente de todos os destinos. Saber ler a dinâmica de harmonia e conflito que surge nesse encontro é um dos impasses na jornada evolutiva, seja individual ou coletiva.

Se o passado fosse a única fonte de referência para identificarmos afinal do que se trata a Pedagogia Waldorf, então bastaria reproduzir os modos culturais pretéritos para termos uma suposta "garantia". Contudo, o passado é passível de cristalização, de força que impede o surgimento do novo. Por isso, seu encontro com a corrente oposta, o futuro, pode se tornar fonte de crises. Aprender a lidar e ler esse encontro no presente é uma grande chave na existência humana.

Neste texto, caminharei pela leitura da experiência que tive como professor de classe e pela experiência de leitura sobre a concepção da atividade do artista de Johann Wolfgang von Goethe (1749 - 1832) e sobre a arte da educação de Rudolf Steiner (1861 - 1925). Os leitores encontram aqui resultados parciais do que foi um longo processo de pesquisa participante. De certo modo, procuro elencar os aspectos essenciais de uma trajetória, uma vez que não caberia neste contexto o excesso de detalhes que envolveu as vivências pedagógicas. A atividade de elencar elementos significativos dessas vivências passou pelo critério de representatividade simbólica.

Se reflito sobre minha memória como docente durante quatro anos, posso destacar três modos de inserção na atividade docente. O caminho a ser seguido era tão novo e desconhecido, no início do 1º ano do Ensino Fundamental, que reconheço a minha necessidade de segurança naquela época. Cadernos de outros professores, conversas com os colegas da própria escola que estavam lecionando nas turmas adiantadas, consultas ao repertório Waldorf de histórias, poemas, canções, brincadeiras etc. eram minhas referências. Como foi bom e necessário esse apoio no passado, no legado cultural das escolas Waldorf. À medida que fui adquirindo mais e mais experiência, dependendo da atividade pedagógica e do conteúdo, eu ia abrindo espaço próprio. Ainda

consultava as minhas referências citadas anteriormente, mas também me encorajava para fazer diferente. Contudo, não simplesmente pelo fazer diferente em si, mas por entender que a arte de educar envolve a concepção da pessoa educadora como criadora. Então, assumo que parte dos procedimentos pedagógicos eram híbridos, apoiados na tradição Waldorf e explorados em minha contribuição pessoal, como alguém que buscava permear a aula com o espírito da arte. Como as tarefas dos professores de classe são multifacetadas, reconheço áreas em que eu precisava muito de apoio externo, outras em que o domínio pessoal era suficiente para manter essa versão híbrida entre referência no passado e criatividade própria, mas também havia áreas de atuação em que eu me sentia plenamente confortável – como a música, por exemplo – para trilhar um caminho docente cuja fonte era exclusivamente a criação individual. Lembro que, logo na primeira época dos números do 1º ano, compus uma canção pentatônica em 5 por 4 para ensinar às crianças a qualidade do número 5. A escala era de 5 notas, a estrutura do compasso em 5 tempos e a letra que criei demonstrava o fenômeno do 5 na natureza, no ser humano e no cosmos.

Esses três modos de inserção na sala de aula não aconteciam necessariamente numa ordem cronológica, como se eu tivesse primeiro me apoiado absolutamente no passado, para só depois explorar a inserção híbrida e, mais tarde, quando possível, alcançava o auge de um caminho único. Tampouco cheguei no 4º ano como docente abandonando o primeiro modo de inserção. A experiência acumulada ao longo dos anos me permitia também aprimorar, a cada dia, a cada semana, a qualidade da atuação docente. Recordo-me no 4º ano de uma conversa com a professora que lecionava música na época, quando fiz um paralelo entre a experiência de contar histórias na sala de aula e a experiência como músico. Até onde minha memória alcança, disse algo muito próximo do seguinte:

> No 1º ano, contar histórias era como decorar os temas, as melodias das músicas e conseguir apresentá-las às crianças. Como nós fazemos isso todos os dias, a alma vai adquirindo habilidades. Agora, no 4º ano, contar histórias é como uma *jam session*, há momentos em que as imagens das histórias brotam como as frases musicais brotam numa seção de jazz.

Criação no aqui e agora da sala de aula? Sim, às vezes.

Construo, agora, com uma ampliação dos conceitos, um paralelo entre o que descrevi anteriormente de forma sucinta como três modos de inserção docente e a concepção de Goethe (2005) a respeito dos três modos de atividade do artista. Ele diferencia qualidades distintas na atuação artística. A primeira, ele denomina como imitação simples da natureza, em que o esforço humano é a apreensão de uma linguagem universal. Na imitação, o artista aprende a instruir suas percepções e seus pensamentos segundo o que a própria natureza mostra. Permanecer na simples imitação não satisfaz o espírito humano. A segunda atividade inclui um grau de criação humana, na qual o que é expresso artisticamente envolve tanto o que a natureza mostra quanto o que o artista apreende em si como próprio. Aqui o artista não está mais na imitação, mas já desenvolveu uma maneira. "Surge então uma linguagem, na qual o espírito daquele que fala se exprime e se designa imediatamente" (GOETHE, 2005, p.65). Há ainda um terceiro nível da atividade artística, o auge no estilo, a capacidade do artista de expressar a singularidade única do seu espírito conciliada com a multiplicidade de suas experiências, de tal modo que a obra permita, por meio do singular, a apreensão do universal.

A imitação simples exige um conhecimento do objeto a ser representado e a capacidade de expressá-lo. A maneira reivindica tanto o conhecimento do objeto quanto a criação da linguagem do próprio artista: "o *estilo*, por sua vez, repousa sobre a fundação mais profunda do conhecimento, sobre a essência das coisas, na medida em que nos é permitido conhecer a essência em formas visíveis e apreensíveis" (GOETHE, 2005, p.65). Goethe aborda a relação entre a natureza e a criação artística, em seu texto os exemplos são dirigidos aos pintores. Aplicando os conceitos de imitação, maneira e estilo, porém ampliados, estendi a abordagem para a cultura, em vez de permanecer na natureza. Assim, minhas reflexões sobre a própria experiência docente envolveram a imitação do repertório cultural Waldorf, as tentativas de criação de uma expressividade docente própria – que chamei de inserção híbrida – e a possibilidade de uma contribuição singular à arte da educação.

Em nenhum momento há menosprezo à imitação, pelo contrário, reconheço o quão ela foi e continua sendo importante. Nessa autoavaliação distanciada no tempo, afirmo a necessidade e a legitimidade da imitação,

ela é a base de apoio. A maneira é a possibilidade de atuar mesclando a segurança da imitação, porém, agregando um modo de expressão que inclui o próprio espírito, permitindo, assim, o nascimento de uma linguagem docente. A maneira jaz entre a imitação e o estilo, ela é uma ponte. No entanto, não se chega à meta sem um ponto de partida e sem um processo de travessia.

> A imitação simples, portanto, trabalha, por assim dizer, no átrio do estilo. Quanto mais fiel, cuidadosa e puramente proceder com as obras, quanto mais calmamente observar o que sente, quanto mais tranquilamente o imitar, quanto mais ela nisso se acostumar a *pensar*, isto é, quanto mais aprender a comparar o que é semelhante e a separar o dessemelhante entre as coisas e a ordenar objetos isolados sob um conceito universal, tanto mais digna ela se tornará de pisar a soleira do santuário. (GOETHE, 2005, p. 67).

Descrevi e caracterizei acima um processo de autoavaliação com o objetivo de compartilhar experiência, talvez isso possa ser absorvido como parâmetro para que outros docentes realizem seus próprios processos. O intuito que paira como pano de fundo é o autoconhecimento.

A outra faceta que faz parte da carreira docente é ser avaliado por outras pessoas, os próprios colegas de trabalho, os alunos, os familiares. Nesse quesito, entramos no dilema do reconhecimento. Quando alguém afirma que certos procedimentos pedagógicos fazem parte ou não da identidade da educação Waldorf, essa pessoa possui alguns critérios para chegar a tal afirmação. Pode-se dar ênfase na Pedagogia Waldorf como metodologia de ensino. Afinal de contas, inúmeras referências concretas de como proceder diante da infância foram deixadas, de acordo com a faixa etária e a necessidade do desenvolvimento humano segundo os princípios de corpo, alma e espírito. No entanto, ao lado do destaque à metodologia de ensino, há outro aspecto que sempre merece ser enfatizado. “Todo e qualquer método deve ser mergulhado no artístico. A educação e o ensino devem tornar-se uma verdadeira arte. Ao saber cabe apenas estar subjacente” (STEINER, 2003, p.14). Nesse ponto, não estamos mais abordando o conteúdo do currículo para essa ou aquela idade, o ensino

em épocas, ou qual atividade artística para esse ou aquele conhecimento a ser ensinado. A metodologia de ensino é como um corpo da educação. Esse corpo precisa viver, precisa ser animado, esse é o papel da arte. A educação precisa respirar. A arte é a alma da educação. As atividades artísticas estão inseridas na metodologia de ensino Waldorf. Quando a própria educação precisa se tornar uma arte, a obra artística passa a ser a aula, o encontro humano, o que acontece na relação entre docente e discentes. E para tornar a educação uma arte, passa a ser necessário igualmente a compreensão do espírito da educação, a transformação humana a partir de suas próprias forças, de sua interioridade. Por isso, Steiner destacou a autoeducação docente como a força espiritual motriz da educação. Assim, o que diferencia um docente do outro não é a metodologia empregada em sala de aula.

> Há uma grande diferença, para um grupo maior ou menor de alunos, se é este ou aquele professor que entra na classe para dar aula. Essa grande diferença não resulta do fato de um professor possuir maior habilidade que outro nas técnicas pedagógicas exteriores; a diferença principal atuante no ensino decorre da atitude mental do professor em todo o tempo de sua existência, atitude que ele leva para a aula. Um professor que reflete sobre a evolução do ser humano atuará sobre os alunos bem diferentemente do colega que sabe a esse respeito e nunca lhe dedica seus pensamentos. (STEINER, 1995, p. 26).

O espírito da educação envolve a compreensão profunda do significado do educar, pois a atuação parte de um ser humano e é dirigida a seres humanos. Simultaneamente, somos os sujeitos e os objetos da educação. Por isso, a ênfase na compreensão da evolução humana. O objeto da educação, o ser humano e sua evolução, precisa ser entendido como fenômeno de corpo, alma e espírito.

Franquia? Francamente, não!

O sistema de franquias se tornou comum e permeia uma parcela considerável da experiência cotidiana. O sucesso das franquias se revela

na velocidade de expansão e nos ganhos financeiros concretos. Há franquias na área gastronômica, no vestuário, na prestação de serviços e até na educação. Um dos segredos do sistema de franquias é a conquista de uma clientela que passa a ter simpatias e preferências por um conjunto de experiências padronizadas. Em qualquer lugar, o nome de uma marca serve de garantia para tais experiências. Além da presença efetiva no campo econômico, as franquias estendem seu domínio ao âmbito cultural. Sensações, gostos, sentimentos, desejos e comportamentos se tornam padronizados. Para que o produto ou serviço padronizado chegue ao consumidor final, há toda uma metodologia de produção, administração e comercialização. Aqui, a questão do reconhecimento é mais fácil. O esforço é dirigido para a repetição da experiência de consumo. Produtos e serviços são reconhecidos de acordo com a experiência formatada, assim nomes e marcas conquistam identidade.

Onde quero chegar com tudo isso? Se o repertório de experiências de uma pessoa gira preponderantemente em torno da cultura das franquias, ou seja, se sua noção de mundo é previamente padronizada, há uma boa probabilidade de que ela projete essa expectativa sobre a Pedagogia Waldorf. Afirmo isso a partir da própria experiência docente. Esse é o centro da questão sobre o reconhecimento. Não basta dizer ou escrever Pedagogia Waldorf. “Palavras não dizem o que é um conceito; elas apenas o indicam” (STEINER, 2000, p. 45). Se o entendimento de alguém for distorcido, se a cultura das franquias é projetada sobre a educação Waldorf, o resultado é a geração de conflito; e se o conflito não for resolvido, a trajetória é desastrosa.

A título de exemplo, quando a canção escolhida para certa festa cristã não foi igual ao “tradicional Waldorf”, quando exercícios de matemática no 4º ano, criados por mim, não eram iguais a um suposto “método Waldorf”, foram necessárias horas e horas de reuniões para um longo processo de argumentação. O que eu escutava? Que a irmã mais velha do meu aluno havia estudado numa outra escola Waldorf, em outra cidade etc., ela teve essas ou aquelas vivências na escola, já o irmão dela não ... Eu ficaria listando uma série de posicionamentos, todos reivindicando a repetição do passado, a padronização da experiência educacional. Pedagogia Waldorf, uma franquia?! Se fosse um texto nas

redes sociais eu colocaria um *emoticon* de muita perplexidade ao lado do ponto de interrogação e exclamação.

Eu estaria muito feliz se esse texto fosse obsoleto e se seu assunto fosse óbvio. Mas escolhi retomar essa polêmica em solidariedade aos atuais docentes Waldorf, que poderiam ter sua energia e seu tempo muito mais disponibilizados à alma e ao espírito da educação. Presumo que muito tempo ainda é desperdiçado na polêmica da franquia.

A Pedagogia Waldorf tem necessariamente uma metodologia de ensino, mas ela não se reduz ou limita a isso. Até como corpo da educação, a metodologia tem sua faceta histórica, sua necessidade de transformação ao longo do tempo. Pois a infância, as famílias e a geração dos educadores possuem igualmente uma historicidade. No entanto, a metodologia, como o corpo, é somente a parte perceptível do fenômeno educacional e, por isso, a dimensão da educação que mais ocupa o centro da atenção. Tornar a educação uma arte em si é o que efetiva a alma da educação. Isso não é teoria, especulação abstrata, mas acontecimento no encontro educacional. A alma dá ânimo ao corpo, a educação-arte dá ânimo à metodologia. A compreensão profunda do papel educacional tange o espírito da educação. O espírito (*pneuma*) sopra e mobiliza a alma, a compreensão do sentido da transformação humana pela educação preenche e mobiliza a educação-arte.

Referências bibliográficas

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Escritos sobre arte.* São Paulo: Associação Editorial Humanitas, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

STEINER, Rudolf. *A arte da educação I: o estudo geral do homem: uma base para a pedagogia.* São Paulo: Antroposófica, 1995.

_____. *A arte da educação II: metodologia e didática.* São Paulo: Antroposófica, 2003.

_____. *A filosofia da liberdade.* São Paulo: Antroposófica, 2000.

Relato de experiência: vivenciando a época de Micael O chamado da educação brasileira em tempos de pandemia[1]

Grupo de Micael*

[1] Escrita Coletiva da Turma de Pós-Graduação Especialização em Ensino Fundamental – Fase II da Faculdade Rudolf Steiner.

* Coordenação: Melanie Mangels Guerra. Organizadoras: Amanda J. Farias, Amanda L. Szychta, Bárbara K. Meyer Benassi, Daniela A. do Nascimento, Liliane Moreira Brignol, Raquel Pisetta, Rosângela Camilo da Silva Amorim.

Em meio a tantas dificuldades e obstáculos impostos pelo ano de 2020, a turma de Pós-graduação em Ensino Fundamental Fase II da Faculdade Rudolf Steiner propôs ao grupo um exercício de investigação para descobrir o que a "Educação Brasileira" espera das educadoras e educadores nesses novos tempos. Atuando coletivamente para construir esse "relato de experiência" vivenciado nas aulas de um módulo totalmente *on-line,* o objetivo foi a imersão na atmosfera das comemorações da Época de São Micael, um dos momentos celebrados pelas Festas Cristãs na Pedagogia Waldorf.

O grande desafio do grupo responsável pela época de Micael foi elaborar, reinventar e propor atividades que fossem fontes de inspiração para as professoras e professores, em que pudessem, a partir delas, atuar com os seus estudantes, mesmo com as possíveis limitações do mundo virtual, mas que preservasse a essência do momento. Foram apresentadas atividades com a preocupação de contemplar todos os aspectos característicos para a estruturação das aulas nessa pedagogia, como: leitura de versos, contação de história, música, atividades de ritmo, observação de imagens, trabalhos manuais, ciclos da natureza, biografias, sem deixar de propor o suporte teórico embasado nas leituras de Rudolf Steiner. A questão crucial: *"Como educadoras e educadores podem alimentar sua motivação para seguir adiante na missão transformadora do ofício de educar?",* foi o que inspirou a construção deste trabalho. Os obstáculos nos servem de aprendizado. Diante disso, com o coração aberto e confiança nas forças guiadas por Micael, o desafio foi lançado à turma.

O exercício aconteceu basicamente em três fases, um primeiro momento de escrita individual, um breve instante de conexão, reflexão e escuta ao chamado do "Ser" que vive na "Educação Brasileira". Nessa sintonia, foram apresentadas as perguntas norteadoras para que cada um desenvolvesse, em resposta, seu texto, sendo: 1. O que a "Educação Brasileira" precisa mudar em sua forma de pensar?; 2. Em que âmbitos a "Educação Brasileira" precisa "evoluir" no fazer?; 3. Se a "Educação Brasileira" pudesse contar como se sente nesse momento, o que diria? Finalizada essa etapa, a turma foi dividida em grupos de no mínimo quatro pessoas para trocas de impressões individuais e, partindo disso, construírem, em conjunto, um sucinto texto atendendo aos mesmos

propósitos. À última fase coube mais uma provocação ao grupo organizador pelo projeto Micael: juntar todas “as partes” e compor “o todo”, até o dia 29 de setembro de 2020, data que marca o início das celebrações de São Micael.

É importante ressaltar que as festas cristãs presentes no currículo das escolas Waldorf seguem o calendário baseado no ritmo da Terra, que se dá pelos ciclos das estações do ano. Esses períodos são a respiração do planeta, estão diretamente conectados à natureza e aos seres humanos, representando a busca pelo equilíbrio entre a matéria e o espírito. Assim, a Páscoa marca o início do outono, São João marca o inverno, a primavera a celebração de São Micael e, por fim, a chegada do verão com as comemorações do Natal (Advento). (SALLES, 2010). Em tempos antigos, essas festas representavam celebrações aos deuses, marcando épocas como o momento do plantio e da colheita.

Diante do caminho da humanidade, Rudolf Steiner apresenta a época cultural que vivenciamos da seguinte forma:

> A era de Micael irrompeu. Os corações começam a ter pensamentos; o entusiasmo não provém apenas da escuridão mística, mas da clareza anímica sustentada por pensamentos. Compreender isto significa acolher Micael no sentimento.(STEINER, 1924, s.p.).

A imagem de Micael representa o amor, a verdade e a liberdade, essência crística ensinada à humanidade. Também os fonemas em hebraico que compõem o nome do arcanjo MI-CA-EL dão pistas para seguir o caminho, representam a pergunta: “quem é como Deus?”. Certamente, a resposta a esse nome /pergunta é todo ser humano! Rudolf Steiner, mais uma vez, traz luz quando afirma:

> Observar esse universo compreendendo-o, significa ter diante de si formas, estruturações que falam em toda a parte a respeito do divino; mas nelas não é encontrado o Ser Divino com vida autônoma. Não se pode simplesmente visar o reconhecimento do universo. Nesse reconhecimento manifesta-se da maneira mais clara a configuração do mundo que hoje circunda o homem. No entanto, mais essencial para a vida diária são o sentimento, o querer, o

> trabalhar em um mundo cuja estruturação é sentida como divina mas que, no entanto, não pode ser vivenciada pelo Divino. Para trazer uma vida realmente moral para esse universo são necessários os impulsos éticos que tracei na "Filosofia da Liberdade". (STEINER, 1924, p. 1)

Assim, Rudolf Steiner nos inspira, falando sobre o indivíduo guiado pelos impulsos éticos, sendo aquele que não teme os percalços e as dificuldades impostas para sua existência, pauta sua atuação no mundo em busca da retidão e do autodesenvolvimento, com respeito à diversidade e em prol do melhor para a coletividade, sabe o que precisa ser feito. Micael não fala, ele faz! Nossos adversários, representados pelas imagens do escorpião e do dragão, são as forças de simpatias e paixões que têm como meta a antipatia, a divisão e a desunião. Essas geram o medo e a mentira. Outra vez é Micael quem nos guia nessa situação de dissociação íntima, na plena consciência dessas forças poderemos aproximar-nos mais das intenções crísticas para com o mundo e o ser humano. O resultado dessa vivência alimentou todos os envolvidos e por acreditar no poder de inspirar aqueles que a lerem, compartilhamos o produto final desse exercício. "A carta da Educação Brasileira", fruto da escrita coletiva de toda a turma:

Queridas educadoras e educadores,

Escrevo-lhes esta carta para fazer um pedido de socorro!

Estou cansada desse caminho, a educação não para. Os meios para que EU aconteça podem mudar, as transformações podem chegar repentinamente, mas EU continuo. A cada dia que nasce, novos aprendizados vêm ao meu encontro. Para os próximos anos, décadas, meu pensar precisa ser mais flexível, relacional, corajoso para se colocar respeitosamente para com os outros, um pensar dialogal, com clareza e amor. Entendo os desafios do momento, vejo seus esforços e digo que me encanta o exemplo de perseverança e amor daqueles que me abraçam nesse momento de transformação.

Estou vivendo um momento tão diferente em meio a essa pandemia. Sei que necessito me adequar a diversas situações e abraçar a todos de igual modo. Peço que se comprometam com a vontade de tornar-me universal, superando diferenças que criam escalas sociais. Me sinto angustiada!

Fui sua professora muitas vezes. Sou da escola pública e privada. Olho para todos. Peço que olhem para a educação humana em todos os momentos da vida. Devo estar colada a esta era. Àqueles que me conduzem, olhem para os educandos com equidade. Deem oportunidades amplas e justas.

Pensem em algo para que EU possa me aproximar mais de vocês, de cada professor, de cada mãe, de cada pai, de cada gestor. Reconheçam que não estou só na cabeça, mas no corpo inteiro, na respiração, no andar e no falar de cada um. Preciso ser reconhecida como sou.

Clamo para que permitam um pensar que abranja as individualidades desse povo, considerando todas as crianças e jovens do norte, sul, leste e oeste. Busquem o educar para a vida! Quero que todas as crianças possam me ver por inteira!

Agradeço por me ajudarem, ando tão fraca que a única coisa que me mantém viva são as forças individuais que se encontram para lutar por mim. Poucos lembram que eu tenho um corpo e teimam em me adormecer. Quero poder entrar na sala de aula e ali ter meu corpo considerado, trabalhado. Quero dizer: não desistam de mim!

Também sinto medo às vezes, mas confio no processo. Atualmente estou doente, padeço de professores desacreditados e cansados, crianças desmotivadas e pais preocupados. Para melhorar, preciso de pessoas esperançosas, cheias de vontade de ensinar, ouvir e aprender. Preciso de adultos motivados, coerentes, tolerantes e respeitosos. Ser valorizada, exercida com mais amor, ter mais espaço na sociedade e recursos para crescer. Me deixem transformar vidas!

Permitam que eu abrace os menos favorecidos, plantem a leitura na sociedade inteira. O meu propósito é garantir que por meio do conhecimento, da vivência e do encontro, todos possam ter a liberdade de se expressar e viver de forma digna, autônoma e consciente.

Crianças, vinde a mim! Adultos cuidem para que as crianças fiquem em paz, estejam saudáveis e alegres para ficarem em meus braços, desenvolvendo seus corpos e inspirando a sociedade com seu genuíno entusiasmo.

Tenho forças para atuar com a vontade cósmica quando encontro a comunhão. Encontrem a essência que vos unem como brasileiros na alma do povo, tornando-nos únicos, olhando para uma comunicação entre iguais, superando as diferenças, aceitando a diversidade, a multiplicidade! Proponham encontros verdadeiros de estudos que auxiliem no "saber de nós", perseverem saindo da generalização, busquem as especificidades.

Agradeço a vocês pelo empenho e coragem nessa árdua tarefa. Tenham forças para continuar nessa missão, não desistam de fazer o bem, mesmo que eu pareça enferma e precisando de cura. Vocês não estão sós!

Confiança! Quero ação, quero mudanças, quero atitudes!!!

Amorosamente,
Educação Brasileira

Sejam corajosos, mas sejam
humildes, pois a coragem orgulhosa
não é a coragem de São Micael.
Somente a coragem que surge no coração a partir do desejo de querer ajudar os homens, é a coragem que receberá ajuda dos mundos espirituais.

(*Karín Stasch)*

Turma de Especialização em Ensino Fundamental Waldorf

Anos 2019-2021

Amanda Januário Farias
Amanda Luíza Szychta
Andrea Albernaz Ianni Assumpção
Barbara K Meyer Benassi
Camila Amorin
Liliane Moreira Brigno
Luísa Balsimelli Staub Pereira
Luiza Moucachen de Sant'Anna
Magda Mendes de Santana
Melissa Vaquero Roviriego Pinfildi

Clarice Lopes
Cristina Sorregotti Zocca
Daisy Palma Tardia Mola
Dalia Leal Schneider
Daniela Alexandre do Nascimento
Flavia Maria Merida Ramoneda
Glauce Dib Ritter
Halide Ohde
Jéssica Da Rocha Gomes Oliveira
Michelle Arruda de Almeida
Naïma Leresche
Paula Acayaba Nascimento Berlinck
Paula Cristina Reinheimer
Raquel Pisetta
Renan Bastos
Roberta Bonelli Braga
Rosângela Camilo da Silva Amorim
Sueldo Nascimento Francisco

Referências bibliográficas

SALLES, Rubens. *Formação continuada com base na Pedagogia Waldorf: Contribuições do projeto Dom da Palavra.* Dissertação de Mestrado – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

STEINER, Rudolf. *VII A Vivência Micaélica-Crística do Homem*. Goetheanum, 2 nov. 1924.

_____. *Carta aos Membros: no irromper da Era de Micael.* 1ª palestra, GA 26, “Leitsatze”, 1924.

ENTREVISTAS

Entrevista com Dr. Adam Blanning

Diante do cenário da pandemia da covid-19, uma das mudanças que experienciamos foi o aumento do tempo que passamos *on-line*. Trabalhos, estudos, reuniões, infinitas *lives* que nos acompanham desde o início da quarentena e que exigem muito de nossos sentidos perceptuais. Não é à toa que nos sentimos esgotados depois de algumas horas utilizando as ferramentas digitais. Nossa visão, audição e capacidade de concentração são os mais afetados. Entramos no âmbito dos sentidos humanos. O momento pelo qual estamos passando nos faz pensar sobre alguns de nossos sentidos que estão sofrendo uma superestimulação, enquanto outros, uma falta. A ciência antroposófica apresenta doze formas de experienciar os sentidos, isto é, possuímos doze sentidos, e amplia nosso entendimento sobre o desenvolvimento assim como a manutenção de um organismo saudável e traz a noção da dinâmica dos sentidos humanos como um processo essencialmente vital e imprescindível. Para explorar mais esse tema, a Revista Jataí entrevistou o médico antroposófico americano, Adam Blanning, especializado em medicina da família com o foco na sáude infantil e também Presidente da Anthroposophic Health Association (AHA), além de ser responsável pelo programa de Pós-graduação em Medicina Antroposófica nos EUA. As questões foram elaboradas e encaminhadas por Paula Franciulli, com o propósito de explorar um olhar antroposófico sobre os impactos do ambiente virtual em nossos sentidos.

Dear Dr. Adam Blanning,
In your recent article “A Global Biographical Change” (in which we are all shifting at the same time), you talk about the five most common stressors in life: a move, job change, change a relationship, major illness or a death, and how those stressors are connected to the changes we are facing during the pandemic time. We all know that within a family constitution, all those factors impact children and teenagers and even early adults, in their developmental process, since the isolation took place, in the beginning of the year.

Considering the Anthroposophical view of the fourfold constitution of the human being - Physical body, Etheric body, Astral body and I -, what will be the possible consequences of long periods of social isolation as well as the shift to virtual education?

Long periods of isolation and virtual (online) education are a major challenge to the will. In terms of the fourfold constitution of the human being it is the working together of the I into the astral body, into the etheric body, into the physical body that allows us to have will activity. They interweave whenever we unfold our will. They must all work together. They can act separately too, but that is a different kind of activity which is much more related to our breathing or to our thinking.

When we engage in any kind of virtual experience we mostly bypass that interweaving. If you are looking at a screen – say watching a movie, playing a video game, even typing on a computer – we see many fast visual changes which make us believe that the world outside us is changing because of our activity. But that is mostly a false perception. It can make me believe that I only need to do very small things in order to make a big change. Think of the difference between handwriting a letter and then delivering it to a friend, versus typing an email or sending a text message. There are many technological "helpers" we probably don't consciously recognize which make a virtual experience possible. Virtual "short-cuts" for full activity can be very helpful and useful. Being able to have an online meeting allows people to meet when they might not otherwise be able to all gather together. We risk, however, believing that a virtual meeting and a face to face meeting are the same – they are not! We do not sense the other person in the same way and we do not unfold our own physiology (our spiritual activity) in the same way, either.

One could argue –"Well, if I am living in a world where it is not so necessary for me to use my limbs in order to unfold my will, then that is fine. If I can do many tasks virtually, tasks which in the past would have required a lot of physical work, then that is not a bad thing." That argument has some logic to it, but that argument is only possible if we do not hold a true view of the whole human being. That logic relies on a view of health and development that stays too much in the head. It

believes that the head is the control center, the most important part of our being, and the rest of the body is just made of the tools (such as organs, bones and muscles) needed to carry out the instructions of the head (brain). Spiritual science provides two very important insights that counter such an argument.

The first centers around our morality. We may think of morality as a set of rules by which we interact and behave. In truth, morality is a process, an active process of sensing that is completely connected to the will. For me to really be able to sense another person I have to bring my interest, my warmth (from the I) into my feeling life (guiding my astral body), then stir those impulses into my etheric and physical bodies. To properly sense another person I have to be very active, not just a passive receiver of impressions. Moral sensing is a true will activity. And then my moral will activity meets the other person – first their physical body, then their etheric (are they living?), then astral (what are they feeling and experiencing?), and if I am patient and really interested, the other person's I (what is the core of this beautiful spiritual being?). As life has changed so dramatically with social isolation and virtual activities, we simultaneously risk blunting our capacities for true moral sensing. I think many people are hungering for real contact with others because we need that connection and deep inside we know that we need that connection. We need it to not only fully sense other human beings but also to properly feel ourselves. The will is such an important way to feel at home in our body and to know that it is a good place.

The second insight from spiritual science, which is still a bit of a mystery for me, but which I sense to be completely true, is that we need our limbs and our will to make judgements. Maybe not the everyday decisions about what I would like to have for dinner. No, we are speaking about deep judgements around truth, intention, meaning. Steiner says in several places that mental images belong to the head, but judgments to our legs. I think that is, surely, why people have gone on long pilgrimages or journeys – partly to explore, but really to move their limbs and come into a new understanding of their life. This time feels weighty with the need for many deep judgments about our life, about our planet, about how we want to be with each other as human

being. That is a completely different process from the quick, clever, sometimes very cynical ways of interacting that come from manipulating ideas or facts. I think a real judgment is so true that you feel it all the way to your bones.

One more comment about our fourfold nature in this time: the astral body, the formative body of forces for our sensing and emotional life – it has so much to take in right now. We have so many impressions, so much information trying to capture our attention. So our astral bodies are very, very busy, but with less chance for uniting with the I on the one hand, and less uniting with the etheric and physical on the other. That's a kind of spiritual physiology too – a nervous one that keeps us vigilant and if too strong makes us feel short of breath. When the astral body is so active by itself it wears down our life forces. I think that is part of why many people feel quite tired right now.

In terms of the twelve senses, according to Anthroposophy, we can easily think that almost all of them are being lessen or altered. The healthy way in which perceptions used to work and most important, all the benefits which come from people gathering together, such as full classrooms, social events or any kind of group experiences, those sense perceptions have been withdrew from us, so to speak. When we think deeply about the consequences of doing excessive amount of educational activities through online meetings (which were the only way we could carry on our academical year) what are the warnings or even dangers to our twelve senses you could point out as a doctor?

If you look at the way Rudolf Steiner described the twelve senses, he always puts vision in the middle. He even described it as the most "neutral" sense. The senses below it really help us come more into awareness and relation to our own body (taste, smell, touch, balance, movement, life) and the senses above it help us come into awareness of and relation to the other (warmth, hearing, word, thought, I). When we are so heavily emphasizing the sense of vision we stay in a middle, neutral space. With virtual learning we often hear other people, so that does help move our sensing move out towards the other a little bit. The bridge between vision and hearing should be warmth, however, and technology has no warmth. Have you ever noticed that if you spend a

lot of time on a computer that it is easy for your hands to become very cold? Computers and servers have fans and need ventilation so that things do not get too hot. So there are some key ingredients that are missing when we are so dominated by only vision and hearing!

In younger children, my biggest concern is that they are not moving freely. They need so many thousands and thousands of chances to practice their sensing of taste, smell, touch, balance and self-movement and life. They need to create that inner world and that connection to self so that they have a healthy pathway for feeling well, feeling healthy, which does not depend on the outside world. Once again, it is easy to say "Well, when a child is a working adult she may not really need to be able to walk on a balance beam, what is most important is that she will need the skills to be an intelligent person." But a sense of balance is not only about how our body is oriented in space. It is also about how we interact with the whole outside world and how we are able to experience the difference between inside and outside. When a child becomes old enough to really walk well, run, even jump, that is also the time when they like to say "no" over and over. It is also the time when many children begin to potty-train. Saying "no" is a healthy way to feel where is my inside and where is my outside. When I say "no" I practice feeling how it is to be separated from something. When I learn to potty-train I practice feeling where is the inside of the my body and where it the outside. But all of those "balancing" skills really unfold through a physical experience of balance. There are similar, broader ways that we experience the world – both socially and spiritually – related to each of our twelve sense capacities.

With the narrowing of sensing activity during the pandemic we are all going to need a lot of practice for all of the other senses. We need to start now! We are being challenged to feel what are the parts of my humanity that are not being nourished and now can I create the healthy experiences they need? We have to do it consciously. It will perhaps need to be a therapeutic step, which is not always easy, but it will be a step through which we learn more truth about what it means to be a full human being.

In your article “Not getting tied in a pandemic knot”, you recommend enlarging the middle space by finding small places in our routine where we can have diverse activities we like as well as choosing those which bring enthusiasm. Is there any other advice you could add for students and teachers?

The “pandemic knot” describes how on the one hand we are all much more limited in our activities (such as seeing friends, being in groups, going outside) and yet much less rested (because everyone has heightened vigilance and so much worry). Our lives become more narrow, more tied in a knot, if there are not so many good situations to really fully engage, combined with less opportunities for deep rest.

Advice that can be shared with students and teachers – in fact with everyone – is to push both sides of the envelope. What does that mean? Lets think about breathing (it is surely no accident that this time, with so many social limitations, has a virus that affects our physical breathing, and is also having such a big effect on our social breathing and the breathing of our activities between very hard work and very deep rest – lots of “breathing” troubles!). What should you do if you realize that you are only taking very shallow, very small breathes? You need to take in a big, fresh breath and then let out a full exhalation.

We need to make our activities more dynamic –even now while life is still limited and often isolated. Here are some suggestions: Try to find some ways where you really engage your will, really engage your limbs in a big way. Go for a very long walk (double what you usually do) or run until you are completely tired. Build, dig, swim, dance, sing (if it is allowed). Go all the way with your activity without limitation. If I were teaching in a classroom I would see how the students can speak loudly in chorus – maybe outside with good spacing. But together practice being loud and clear and unified. Or clapping and stomping rhythms to get the whole body moving and the blood flowing so that we can claim our whole body, our whole being. Something that gets your blood flowing with warmth and enthusiasm!

That needs to be paired with rest, or with very quiet observation. I think that reverence is actually a very good antidote to the Corona-

virus time. Stop and look to see what is the most beautiful leaf you can find, or the most amazing cloud. Or try laying down on the floor and seeing how relaxed you can make your muscles so that they are really like jelly. How your jaw, your belly, your hips and your hands are relaxed. Become quiet, and then go even one level quieter. And then after a few minutes see if you can become even quieter.

We don't need to push these extremes all day, of course, but over the course of a week make sure there are several chances to really become warm and red-faced and completely engaged with an activity. Pair that with multiple chances to really do nothing, and then do nothing even more. This is just the wisdom of taking a very deep breath in and a very deep breath out. When we strive in both directions then we know that our body, soul and spirit are really coming together in many different ways. That supports health.

There are a lot of challenges that will become spiritual gifts by living on the earth in this time and going through these experiences. They are probably completely new ones, which is why they might sometimes feel far away and not easily sensed. That's because they will come from the limbs, from the bones, from the will.

Wishing very good health to all.

Thanks a lot for your contribution!

Entrevista com Marcos Ferreira-Santos

O Professor Marcos Ferreira Santos possui inúmeros títulos acadêmicos, entre eles o de livre-docente em Cultura e Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Uma de suas principais características está associada ao vínculo que estabelece com seus alunos no Lab_Arte – Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura, na USP, espaço de troca e intercâmbio sensível coordenado por ele, com carinho e apreço, por muitos anos. Tal qual um mestre, conforme Gusdorf, Marcos Ferreira Santos faz seus discípulos caminharem pelas sendas da cultura de diferentes povos, reencontrando-se com mitologias e grandes narrativas que remontam aos primórdios da humanidade. Sua abordagem não pede justificativa, mas, de forma cordial, aproxima-se de paradigmas que ultrapassa, deixando que o imaginário descortine a obra de arte, e assim se revele ao discípulo.

Os editores da Revista Jataí sentem-se honrados em poder publicar a entrevista, que foi realizada de forma escrita com o professor Marcos Ferreira-Santos em seu local de retiro, pesquisa e realização pessoal. Nosso muito obrigada!

No livro *Crepusculário*, o senhor cita, como característica do gradiente holonômico que nos engendra, vários princípios, entre os quais o da "complexidade", conforme defende Edgar Morin, e o da "razão sensível", de acordo com Michel Maffesoli. De que maneira a experiência da Covid-19 nos relaciona com esses princípios? Na sua visão, há outros princípios que poderiam estar aí atrelados?

Como *gradiente* (expressão de maurice merleau-ponty[1], 1945) não há um paradigma no sentido de crenças compartilhadas e fundamentos alicerçantes, mas um grande e amplo matiz de cores em

[1] O uso de letras minúsculas nos nomes próprios desta entrevista é intencional. Conforme justifica o autor:"uma questão de reforma do pensamento e fidelidade à ancestralidade é a grafia em minúsculas. Não temos a importância pressuposta no humanismo antropocêntrico, somos tão iguais às plantas, flores, árvores, seres vivos todos. A importância gramatical do substantivo próprio só figura na língua escrita humana. Eu prefiro a horizontalidade das relações e sem soberbas, na mesma direção, embora por outros motivos mais étnico-raciais, também bell hooks."

gradações que convergem para uma outra postura diante da vida. E nesse sentido, não apenas no domínio teórico ou acadêmico. Um gradiente holonômico, pois pauta-se na visão de conjunto (*hólon* = do todo, em grego) e da compreensão de suas relações internas. Portanto, difere muito da propagada visão "holística" que, como ditame modista e editorial, na verdade, "reduz" as questões ao todo sem debruçar-se nas relações internas, o que é característico dos tempos de consumo capitalista que vivemos, no qual coisas importantes são "vendidas" e "consumidas" sem nenhuma crítica. A *razão sensível* (expressão de maffesoli) é a compreensão do modo de ser dos povos originários, e em especial, os afro-ameríndios e altaico-mongóis sinodontes (de onde herdamos nossas estruturas shamânicas); avesso e totalmente oposto ao modo ocidental de pensar que é grego-judaico-cristão-aristotélico--cartesiano. Uma herança difícil de lidar, pois está baseada na culpa e na separação (maniqueísta; isto é, forma característica dos povos *maniqueus* na base do pensamento judaico) radical entre sujeito e objeto, alma e corpo, pensamento e ação, eu e o mundo, eu e os outros, o ser humano e a natureza. Por isso, a dificuldade de compreender a razão sensível exercitada pelos povos originários a pelo menos seis mil anos. Não é algo novo ou uma proposta. É a forma contemporânea e, ao mesmo tempo, tradicional desses povos que convivem conosco, mas tem sido invisibilizados, pois apresentam além de uma outra forma de viver (possível e sustentável), também os limites e a fragilidade do modo ocidental de pensar e viver.

A covid-19, sua pandemia e os pandemônios governamentais que pioraram a situação ainda mais com sua insensibilidade, autoritarismo e inconsequência em todo o mundo, só evidenciou ainda mais os limites e fragilidade desse projeto ocidental fundado, por sua vez, num fundamentalismo urbano-burguês-liberal. Curiosamente, as nações que têm conseguido encontrar outras possibilidades possuem governos (ainda que ocidentalizados) sob a coordenação de mulheres; entenda-se, muito mais próximas a uma razão sensível. Daí, por exemplo, o exercício benéfico e profilático das "*bolhas*", pois vai no sentido contrário do total isolamento. Como exemplo concreto da razão sensível e do holonômico, trata-se de aproximar as famílias não contaminadas e que, por convergência dos cuidados e afinidade afetual, passam a

constituir uma bolha de proteção nos princípios indígenas da "reciprocidade" que vai constituindo uma aldeia.

Outro princípio importante aqui é o da "recondução aos limites". Não se trata de "jogar no lixo" tudo o que foi feito no mundo ocidental e ocidentalizado, mas para que a própria sobrevivência nessa parte do mundo (pois não é o mundo todo; *o mundo é grande*, diria carlos drummond de andrade) seja possível; me parece imperioso constatar os limites e fragilidades da razão instrumental e do capitalismo selvagem do espírito iluminista-liberal em suas crenças burguesas (sobretudo o fundamentalismo urbano – derivado dos "*burgos*") para avançar para as lições antigas e ancestrais dos povos originários e comunidades tradicionais. Tentar entender o porquê de esses povos estarem vivos e lentamente se expandindo há mais de seis mil anos, sem a figura do Estado, sem universidades ou escolas, sem escrita e com o privilégio da tradição oral. Creio que isso é importantíssimo para a espécie humana, ao invés de tentar eliminá-los ou ainda, perversamente, tentar *"assimilá--los"* à cultura ocidental por meio das suas máquinas de moer gente, que são a escola e a universidade; ou seja, a escolarização das almas.

Ainda nesse mesmo movimento de transformações provocado pela pandemia, qual seria sua percepção sobre a consciência ecológica, a democrática e a inclusiva?

A aprendizagem de outros modos de vida, epistemologia, axiologia e, portanto, uma aprendizagem existencial com os povos originários e comunidades tradicionais somente nos traria benefícios. Curiosamente, hoje as ciências de ponta em muitas áreas, desde bioquímica, biodiversidade, física, medicina experimental, etologia, etc… têm buscado com nossos anciões e anciãs, nossos shamans (caciques, pajés, yachaks, amawtas, griôs e griolas) para aprender com os saberes ancestrais aquilo que a ciência clássica não consegue responder. Os milenares princípios quéchuas de *"sumak kawsay"* no ecuador (*viver em plenitude*) que, graças a 60 anos de organização e mobilização indígena, chegou a ser a estrutura básica da constituição do país em 2008, trouxe para uma visibilidade maior e global às consequências disso. Entre elas: a constituição – talvez a primeira no mundo – de um estado que se reconhece plurinacional, pois que é constituído por 14 nações

diferentes; e intercultural, garantindo o direito à própria língua, história, concepções médicas e jurídicas, e de educação [entenda-se "iniciação" e não escolarização]; formas coletivas (*mingas*) de autoprodução, cooperativas de consumo e trocas; o respeito ao tempo e ritmo das decisões coletivas (nos ayllus [comunidades]) da construção do consenso e, portanto, diferente da lógica autoritária da ditadura da maioria pelo voto; o respeito às diferenças tanto étnicas quanto de constituição dos seres (gênero, geracional, racial, portadores de necessidades especiais – sempre entendidos como shamans em potencial), pois um dos pilares da ontologia ameríndia é que a pessoa é um *"ser aprendente*": sempre aprende com o seu entorno, a natureza, os diferentes, os outros e a comunidade no fluxo livre e imprevisível da vida e da natureza; e aquilo que julgo ainda mais importante que é a concepção e prática da natureza como *sujeito de direitos*: qualquer pessoa que presencie um ataque à natureza pode representar judicialmente e embargar tais iniciativas. As comunidades originárias e tradicionais tanto nas serranias, altiplano e amazonia ecuatoriana agora têm um dispositivo legal para proteger os rios, matas, animais e as próprias comunidades das invasões e usurpações das empresas petroleiras, mineradoras, madeireiras etc. Não é outro o motivo de estas empresas e os conservadores de plantão estarem tão preocupados e envolvidos com uma "revisão" da constituição do ecuador nesta nova onda totalitarista que atravessa o mundo. Se bem que o totalitarismo esteja presente desde os anos 1920 e apenas arrefeceu um pouco nos anos 1990 e 2000, voltando à tona nesta nova idade média que vivemos há pelo menos cem anos. Nós é que não percebemos o que estava acontecendo, como crianças iludidas brincando de "democracia" enquanto eles se fortaleciam.

O coronavírus colocou-nos próximos de nossa consciência de finitude, fez-nos lidar bem de perto com a angústia do tempo e da morte. De que maneira esses sentimentos que reúnem os seres humanos têm sidos representados? Com que face a pandemia se apresenta? Que imagens arquetipais têm se mostrado recorrentes? Qual o papel da arte e do imaginário nesse contexto?

Gostaria apenas de fazer uma pequena diferenciação entre "*arquétipo*" e "*arquema*" no sentido de que o primeiro está ligado à

concepção de *"inconsciente coletivo"* diretamente ligado à herança da psicologia analítica de base junguiana. O "*arquema*" tem sido uma noção que, embora convergente, amplia a noção dessa manifestação ancestral da sua "forma" ou "tipo" que, em geral, resvala para alguma taxonomia; ampliar para o seu "movimento". Aqui, o arquema se vincula com a *memória coletiva*, a memória da espécie, ou como chamamos, sua "*arqueomemória*" – por sua vez, bastante articulada com a concepção de *cérebro triúnico* constituído simultaneamente de um cérebro reptiliano [cerebelo e medula espinhal], mamífero [córtex] e hominida [neocórtex]. Portanto, as respostas ancestrais vão além da memória pessoal e se articulam com uma ancestralidade *biocêntrica* cujo centro não está apenas no ser humano, mas em todas as manifestações da natureza.

A angústia existencial (percepção da finitude e do tempo que se esvai) não é decorrente da percepção da *minha* morte ou risco dela, mas da percepção da morte de nossos entes amados. Por isso, a prática ancestral e ritual do enterramento e cremação, entenda-se, a preparação do ente amado sem vida em seus braços e a dor dessa separação num carinhoso preparo para que ele efetue a sua transição. Daí as expressões mais diversas desse preparo: juntar-lhe provisão ou comida, os objetos pessoais, arco ou fuso, mumificação do corpo (geralmente em posição fetal para seu renascimento), cantos e danças. Nessa memória coletiva de transição (como nos regimes de imagens crepusculares), a morte não é algo a ser temido, mas vivenciado em sua transição para um outro nível de realidade que não precisa ser "explicado", mas *profundizado*. Assim como acontece com os tecelões e tecelãs, o tempo não se "esvai", ele é construído assim como as tramas do tecido (*complexus*) numa concepção mais próxima de "*kairós*" (o tempo oportuno e vivenciado).

Serão outras formas de sensibilidade que iniciarão o "*combate*" à morte e ao tempo (regimes diurnos de imagens nas estruturas heróicas). Aqui a dificuldade de lidar com a separação do ente amado não lhe permite efetuar o "*luto*" necessário; mas sua inconformidade com a impossibilidade de "controlar" o imprevisível lhe impele a combater a morte (figurados nos monstros, ogros, mulheres maléficas, parcas, moiras, bruxas, a velha da foice) e o tempo figurado na ampulheta e no relógio cronológico (tempo de "*chronos*" saturno que devora os próprios filhos) fazendo uso de suas armas de corte (flechas, espadas,

lanças, canetas, smartphones, bombas que, simbolicamente, são convergentes no esquema de "*diairésis*" – separação característica do modo aristotélico e cartesiano). Daí igualmente o combate com a busca da fonte da juventude, da imortalidade, da criogênese e criônica, manipulação genética (também convergentes simbolicamente); ou ainda, do desafio teológico de "criar" a vida como no caso do mito judeu do *golem*, no homúnculo do fausto (em goethe) atualizado no *frankenstein*, e em todas as iniciativas de inteligência artificial, ciborgues, androides, e seres inorgânicos algorítmicos na revolução biotecnológica que já estão entre nós e tentando controlar-nos. O rastreio na internet, a identificação facial, os satélites, os chips, os smartphones, os códigos de barra e QR codes são apenas a superfície cotidiana desse controle por algoritmos frankesteinianos do mefistofelismo reinante.

Outra sensibilidade humana, ao contrário, são aquelas do regime noturno de imagens numa estrutura *glicrosmorfa* (ou "mística") em que a morte não é transição e nem deve ser combatida, mas amada e desejada. Nesta outra forma possível, além de buscar a própria morte (suicídios pessoais e coletivos com motivação religiosa) se encontram também, perigosamente, os necrofílicos e genocidas. Governantes e líderes carismáticos na história do ocidente, bem como muitos outros no presente – e no caso brasileiro, isso é mais do que evidente no momento atual – são condutores dessa necrofilia, geralmente, decorrentes de uma estrutura messiânica.

O imaginário é que produz na memória coletiva (e ao mesmo tempo é engendrado por ela) essas concepções e ações. Não há como "alterar" o imaginário de alguém. Essa preocupação já é, por si mesma, imaginária e decorrente de uma determinada estrutura de sensibilidade heroica (assim como a pedagogia). As artes todas são manifestações criativas desse imaginário e se plasmam em obras que traduzem o *zeitgeist* (espírito do tempo) vivido. Daí a necessidade, não apenas de garantir sua livre expressão, mas também de proporcionar espaços de criação e expressão para que as pessoas possam dialogar em profundidade com essas imagens. Não se trata de "explicar" ou "pedagogizar" as imagens. Lembrando gaston bachelard, é inapropriado tentar estudar racionalmente as imagens, pois elas têm uma racio-

nalidade própria. É preciso dialogar com elas: *"a poesia não quer provar nada, apenas exige um prelúdio de silêncio".*

Quanto à relação pedagógica que "sempre se configurou como processo de iniciação das gerações mais velhas ou mais conhecedoras ao patrimônio humano universal do conhecimento e da cultura", conforme citado na obra *Crepusculário*, como o senhor analisa a relação professor-aluno e ensino-aprendizagem no contexto remoto?

Iniciação é um processo completamente diferente da "*escolarização*". A escolarização pressupõe o que chamo de *"kit escolar"*: carteiras e pessoas alinhadas, uma mesa de professor, uma lousa ou espaço para projeção, um horário a ser cumprido, um espaço geométrico de contenção, um currículo de disciplinas fragmentadas a ser imposto, e alguém que ocupa o espaço autorizado de fala (professor ou professora). Não importa qual a língua ou escrita que se utilize, se no interior de uma escola ou universidade ou mesmo dentro de casa (como no caso da fórmula norte-americana do *homeschooling*), a utilização do *kit escolar* sempre será indício e condição básica da escolarização.

Sempre me pareceu extremamente importante duas reformas no modo ocidental de viver: *uma reforma agrária da alma* e o esforço de *retirar a escola* de dentro das pessoas.

No caso da iniciação, todo ao contrário, se pressupõe que uma pessoa busque e encontre alguém (ou grupo de pessoas numa comunidade) em que reconheça "autoridade" (entenda-se: que seja "*autor*" de sua própria vida) – e não apenas utilize a autoridade emprestada das instituições, para seguir-lhe as palavras, escutá-lo e fazer junto. Esta é a característica básica da iniciação: *fazer junto*. Portanto, a imagem recorrente na espécie humana dos "*upanishads*" hindu: *ouvir o mestre ao pé da árvore*. Não é outro o contexto simbólico de um dos livros mais belos de paulo freire: *"à sombra desta mangueira"*. Quando a árvore, *axis mundi,* eixo do mundo passa a ser um centro de referência, de organização cosmogônica, e então, já não se difere a árvore do inciador ou iniciadora. Não importa o local, não importa o tempo necessário, não importam as regras, doutrinas, regulamentos ou políticas públicas. Menos ainda todos os *"penduricalhos pedagógicos"* de sequestro dos alunos e alunas: seminários de alunos, listas de presença,

chamadas, aulas expositivas, provas, exames, *papers*, dissertações e toda a monstruosa lista sísifica de *tarefas para casa* que vão se consolidar num narcísico magistral poder sádico de "dar" uma nota.

A iniciação, ao modo originário e das comunidades tradicionais, é uma preparação para a vida. Não para seguir o caminho do mestre ou mestra (que se sabem não serem "mestres", pois que constantes *buscadores de maestria*), mas para encontrar o seu próprio caminho de *autoformação*. Todas as pessoas são autodidatas. A escolarização é que oculta esse potencial das pessoas para legitimar seus processos de domesticação, apatia, submissão e conformidade à sociedade existente. A escola e a universidade não são espaços neutros na sociedade ocidental. São na verdade os equipamentos básicos e necessários para a reprodução da sociedade ocidental e "assimilação" dos outros distintos e diferentes para a manutenção entrópica de suas organizações. Essa é a base do etnocentrismo ocidental lastreado neste iluminismo catequético da informação/deformação/conformação.

Na iniciação não há separação entre "professor" e "alunos"; ambos são *mestres-aprendizes* que mudam constantemente de lugar no diálogo. Lembrando guimarães rosa, *quem ensina é quem, de repente, aprende.* Decorrente disto, também não há separação entre "ensino" e "aprendizagem" como processos que possam ser isolados, visto que há sempre uma relação de dupla mão no diálogo efetivo. Por isso, tenho chamado atenção nesses últimos quarenta anos de docência e investigação, quanto ao neologismo que me resulta útil para desconstruir esses esquemas diairéticos ocidentais: *ensinagem.*

Mas, a base da iniciação é sempre o *diálogo*. Diálogo com palavras e com silêncios, diálogo sobretudo com as posturas, atitudes e formas de viver. Lembrando ainda o velho e admirável ecólogo, ivan illich, depois de conviver tantas décadas com comunidades tradicionais na américa latina: *"não devemos perguntar o quê uma criança deve aprender; mas, com quem ela deve aprender".*

O ensino remoto apenas evidencia esses limites e impossibilidades. Seja a escolarização presencial ou virtual, continuará sendo escolarização. No entanto, ainda é possível uma iniciação no modo remoto? Talvez… tudo vai depender do diálogo que se estabelece, do que é que vai ser feito juntos, e principalmente, a busca deve ser da

própria pessoa. Ela não deveria ser refém de uma plataforma por mais que se pretenda "interativa".

Novamente, nos princípios de *sumak kawsay*, toda a disponibilidade e eventual potencialidade das ferramentas virtuais na internet são concebidas como "*chakana*" (a cruz andina), que significa a ponte que se estabelece entre as várias direções do *tawantinsuyu* (reino das quatro direções, nome do reino incaico). E lembremos que nessa filosofia e cosmovisão não há separação entre "tempo" e "espaço". *"Pacha"*, assim como em *pachamama* (mãe-terra) significa *"espaçotempo"*, por isso, o mais importante é *kaypacha*: o *espaçotempo* do aqui e agora, organizado em nossa alma pelos ancestrais e que nos cabe construir os caminhos possíveis para o devir. Não se trata de "futuro" (palavra iluminista que não existe na grande maioria das culturas tradicionais).

Assim, entendida como *chakana*, essas ferramentas não são um consumo em si (como acontece com os ocidentais), mas ferramentas de comunicação e ligação entre *espaçotempos* distintos para uma finalidade maior na perenidade da própria tradição, autonomia e defesa de seus direitos. Assim como acontece com a concepção guarani de "*pahi*": o *ser-ponte* que estabelece comunicações entre os vários níveis de realidade. Pode ser uma pessoa, pode ser um animal, um rio, uma pedra ou o próprio universo.

No que diz respeito a esses assuntos, o senhor teria algo a acrescentar para nossa reflexão sobre a situação presente, seja no âmbito educacional, social, político etc.?

"Contrair visão fontana", diria manoel de barros; contrair visão de pássaro, capaz de enxergar as fontes e exercitar a maneira fontana, original, primeva de compreender as coisas e a si mesmo. Não se trata, como geralmente os acadêmicos e clássicos me "enquadram": como romântico, utópico, anacrônico, voluntarista, saudosista, folclórico, etc... Mas, creio que eu seja um realista com uma crítica radical (nas raízes sociopolíticas, econômicas, antropológicas e míticas).

Não se trata de "retorno" ao modo originário ou tradicional. Isso seria impossível dado o estrago gigantesco que o ocidente produziu com seu fundamentalismo urbano e liberal. Mas, me parece interessante

pensar que o diálogo com os povos originários e comunidades tradicionais poderiam *"ensinar"* (colocar em sua própria "sina", sua destinação) aos ocidentais e ocidentalizados alternativas concretas para o "beco-sem-saída" e suicida deste malogrado projeto civilizatório de barbárie e selvageria biotécnica-burocrata assentada na morte, na eliminação dos diferentes, na destruição, na *destrudo* de *neikós* e *éris* (a deusa da discórdia), perder de vista o "*córdis*", o coração. *El corazón*, como diria andrés ortiz-osés, em nossa latinomediterrânea razão dupla, sensível e implicativa: *co-razón.*

Não há que se iludir com respostas macro, universais ou de "redenção" nas políticas públicas, pois como toda política pública implementada por algum estado ocidental ou ocidentalizado, sempre será impessoal o resultado de forças político-partidárias que estão muito longe das demandas reais das comunidades, das particularidades regionais, das diferenças, isto é, do povo. Não digo aqui da "sociedade", conceito abstrato e ineficaz para dar conta do universo da pessoa.

Por isso, o engajamento pessoal e existencial há tanto tempo nas poéticas públicas, quando as comunidades se auto-organizam e se autogerem para produzir aquilo que é importante para elas nos espaços públicos. Não se trata dos espaços do estado que, do alto de sua soberba e arrogante posição patriarcal, cede ao uso das pessoas. Mas, trata-se de *reapropriar-se* dos espaços para torná-los públicos de verdade e produzir aí, de maneira comunitária, aquilo que é importante em termos de sobrevivência, autoafirmação, re-existência.

Isso vai criar problemas? Sem dúvida que sim. E espero que criemos muitos outros problemas para o estado, para a sociedade, para seus braços armados, polícia, exércitos, universidades e escolas. Como diria maurice nedoncelle (1943), *a antropologia da pessoa não é uma filosofia de domingo à tarde*.

Abreijos

marcos ferreira-santos
jardineiro, artesão, folklorista,
arte-educador e professor de mitologia-usp
www.marcosfe.net
marcosfe@usp.br

Entrevista com Centro Acadêmico

Com as medidas de isolamento social efetivadas pela ameaça do coronavírus e a impossibilidade de realizar aulas presenciais, surgiu, como alternativa, o ensino remoto para auxiliar o processo de aprendizagem. Muitas escolas, educadores, pais e alunos, sem muito tempo de preparação, tiveram de enfrentar o desafio do ensino a distância e das novas tecnologias. Não foi diferente com os graduandos da Faculdade Rudolf Steiner, cujas vozes e experiências podemos conhecer nessa conversa ligeira proporcionada pela *Revista Jataí* com os alunos representantes do Centro Acadêmico, Julia Olímpio da Rocha Peixoto e Rafael Almeida Vitiello.

Quais foram os maiores desafios enfrentados por vocês, como alunos, durante o isolamento social, com o ensino remoto? Que ganhos? Que perdas?

Julia: Desde março, o dia que sempre teve 24h, passou a comportar 60h de atividades e passar como se tivesse 12h. Como diz Caetano, "é muito pior o tempo quando você fica assim com esse tempo todo". Perceber o mundo acontecendo dentro de casa e viver por mensagem de texto e mosaicos na tela é como estar em um episódio satírico sem fim de *Black Mirror*. Diante disso, a gestão emocional e do tempo são pontos centrais de grande parte dos desafios enfrentados por jovens estudantes no momento.

O ensino remoto intensificou a minha experiência da graduação em pedagogia, que, principalmente neste momento tão vulnerável, nos abre portas da consciência que desaguam em salas em que estão guardados muitos dos curativos do mundo – literalmente doente. O maior ganho neste contexto é a troca de ideias, angústias, felicidades e percepções que alimentam a alma e dão a liberdade que nosso corpo, preso dentro de casa, não pode ter no momento. Além disso, a liberdade que a tomada de consciência, a partir da arte, da história, do estudo do desenvolvimento humano e social nos proporciona ao entendemos o nosso lugar como seres e educadoras agora e no pós-pandemia.

A maior perda é o olho no olho, com certeza. Calor humano algum é substituído pelos *pixels* da telinha. As relações, que de certa maneira se tornaram mais superficiais, refletem na superficialidade dos nossos debates e conteúdos. Por mais que haja muito esforço, por parte dos(as) professores(as) e alunos(as), para que haja aprofundamento e engajamento nos assuntos, o contato internético é animicamente limitante.

Rafael: A pandemia pegou todo mundo de surpresa, e o isolamento social foi algo bem desafiador, principalmente no começo. Ter continuado com as aulas a distância ajudou a minimizar a tensão de ficar confinado em casa tanto tempo. Sem dúvida, a maior perda foi o encontro presencial com colegas e professores. Limitar a experiência das aulas às telas do zoom foi bastante desafiador. Tivemos que nos adaptar as plataformas de tarefas e aulas por vídeo, coisas até então impensáveis para uma faculdade como a FRS. E acho que esse tenha sido nosso maior ganho. Quem não sabia lidar com as ferramentas digitais precisou aprender e, nesse processo, também foi possível ressignificar a importância das aulas presenciais. Hoje, sabemos utilizar as ferramentas de aula *on-line*, porém a maioria continua preferindo as aulas presenciais. É importante saber usar uma ferramenta quando ela for necessária, mas também saber diferenciar uma coisa da outra. Estamos ficando craques no EAD, porém ele só reforça nossa certeza de que as aulas presenciais são uma experiência de aprendizado muito mais rica.

A relação professor-aluno, que já havia se estabelecido afetivamente no âmbito presencial, trouxe benefício para o ambiente virtual? Esse vínculo foi assim estabelecido com os novos professores?

Julia: O vínculo entre professoras e alunos foi o que sustentou a metodologia e o (limitado) aprofundamento das disciplinas. A proximidade que as câmeras ligadas proporcionam foi claramente maior de acordo com o quão confortáveis nos sentimos diante de cada professora. Com isso, percebi que dinâmicas facilmente realizadas presencialmente requerem uma estrutura afetiva para serem feitas a distância. Os docentes que não conhecíamos muito bem tiveram um

desafio maior para contar com a participação dos alunos e das alunas nas aulas e acredito que seja um processo de aproximação que caminha com o tempo, mas que será pleno somente quando tivermos a oportunidade de estar com olho no olho.

Rafael: Foi muito tranquilo seguir com as aulas *on-line* com os professores que já conhecíamos. Fica mais fácil mostrar sua casa na câmera, dizer que está cansado ou reclamar da pandemia pra eles (risos). No segundo semestre, quando conhecemos professores novos e começamos outras disciplinas pelo virtual, deu pra sentir o contraste. O vínculo é outro, faz toda a diferença conhecer pessoalmente um professor, tirar dúvidas ao vivo etc.

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e criatividade combinam?

Julia: Combinam muito! Um mundo praticamente regido pelas TDICs carece de maneiras criativas e não compulsórias-dependentes de utilizá--las. A tendência é o vício e encantamento pelas tecnologias que dominam cada vez mais espaços, por isso a criatividade à luz da consciência para o uso dessas ferramentas é um elemento essencial para transvalorar a função delas. Assim cria-se possibilidade da ação humanizada diante de situações que ameaçam desumanizar as relações, de modo que não desenvolvamos uma compulsão coletiva diante de elementos tão viciantes.

Rafael: Sem dúvida! Tivemos aulas e apresentações de trabalho *on-line* que foram super legais. As tecnologias são ferramentas que podem artificializar muitas coisas, mas cabe a nós saber "humanizá-las" com criatividade.

O debate "Câmeras abertas ou fechadas", promovido pelo curso de graduação da FRS, propiciou algum tipo de reflexão e/ou compreensão sobre o que estamos vivenciando na educação remota?

Julia: Não pude participar do debate, mas, conversando com colegas do primeiro ano, ficou claro que o vínculo afetivo com os professores é um fator determinante para confiança e proximidade diante da tela. Se

fizermos uma comparação entre os anos, provavelmente quanto mais tempo na FRS, mais câmeras ligadas nas aulas remotas, e é compreensível o desconforto de deixar pessoas desconhecidas entrarem na sua própria casa.

Rafael: Esse debate foi muito construtivo, levando a nos colocar no lugar dos professores do outro lado da tela. Qual a sensação de dar aula para telas pretas ou fotos de perfil? E como saber se os estudantes estão interessados na aula? Todos tiveram a chance de expressar sua opinião e constatamos que são muitos aspectos a serem considerados antes de julgar a participação de cada um pelo fato de abrir ou não a câmera durante as aulas. Alguns moram com outras pessoas e dividem o espaço onde assistem às aulas, outros não têm uma boa conexão de internet em casa, outros ainda não se sentem confortáveis com a exposição constante nas telas. Cada caso é um caso, não dá pra simplesmente impor uma regra pra todos, sem considerar esses aspectos. A melhor parte foi justamente chegarmos a essa conclusão juntos!

Como ficaram as relações sociais com o ensino on-line? Houve maior individualização e isolamento, ou surgiram outras possibilidades de ações e atuações?

Julia: As relações sociais foram fortalecidas quando havia um propósito que nos unia como um trabalho da faculdade ou uma ação social. Nesse sentido, nos aproximamos muito para desenvolver atividades do Centro Acadêmico. Em contrapartida, a ausência do contato físico e a falta de tempo implicou em certo distanciamento também.

Rafael: Acho que aconteceram as duas coisas. Em algumas disciplinas, a interação diminuiu ou mudou por causa da aula *on-line*, mas também ficou mais fácil fazer reuniões virtuais de trabalho em grupo do que ter que chegar mais cedo na faculdade, por exemplo. Também houve o sarau beneficente, que mobilizou alunos de todas as turmas e nos aproximou como nunca tinha acontecido! Nesse caso, as fragilidades expostas pela pandemia acabaram nos unindo em prol de uma causa maior.

Como se deu a decisão, entre os alunos, de não voltar às aulas presenciais? Que critérios foram utilizados? Que fatores influenciaram?

Julia: Como diz o conceito de "Ubuntu" na filosofia africana, entendemos que "eu sou porque nós somos". Se temos uma única pessoa que precisa se colocar em risco para chegar até a faculdade, não é justo voltarmos e esse foi o maior critério. Se todo mundo tivesse a mesma condição física e social para voltar seria fácil, mas, para mim, principalmente depois que a pandemia agravou as desigualdades sociais, seria desumano se fechássemos os olhos para a saúde de pessoas que se colocariam em risco para chegar na FRS – além de suas famílias, filhos e colegas. Mais do que uma estrutura física, a faculdade é feita de pessoas e, se não temos condições coletivas, sociais e pessoais para o bem-estar de todos e todas, sem uma única exceção, concluímos que não há estrutura para a volta.

Rafael: Fomos bastante unidos nesse caso. A volta às aulas presenciais no final do semestre não seria viável para todos os estudantes, sendo que para alguns também traria muitas dificuldades. Alguns voltaram para a casa dos pais e familiares em outras cidades e até outros estados! Ao ouvir as diferentes realidades, a decisão por não voltar foi unânime.

Resenha

Resiliência: o segredo da força psíquica[1]

Resenha por Vanda Elisa de Farias Raulino*

Este momento ímpar da nossa civilização no qual o fenômeno de uma pandemia mundial descortinou desigualdades sociais expressas – infelizmente – no luto coletivo de incontáveis vidas perdidas ou mesmo expectativas de um período de crise econômica e social, fulgurou em minha alma uma pergunta central: como reagiremos a esses eventos tão dramáticos? Teremos forças para um recomeço?

Neste contexto, encontrei-me na inquietação do fluxo de dados dos *streamings* (palavra que em inglês significa "córrego" ou "riacho" e que no âmbito da tecnologia indica um fluxo de dados ou conteúdos multimídia).

No isolamento social, recebemos uma enxurrada de filmes, seriados ou mil notícias muitas vezes contraditórias que nos jogaram de um lado para o outro e que, ao invés de nos trazer segurança, trouxe-nos sentimentos titubeantes e debilidades de forças. Fugindo desse fluxo intenso das correntezas da virtualidade, como um bote salva-vidas em meio à tormenta, recorri a um desses momentos em que o antiquado hábito de "ler em papel" trouxe-me às mãos o *best-seller Resiliência: o segredo da força psíquica*, da Dra. Christina Berndt, que é responsável pelo setor de medicina e ciências da vida no jornal Süddeutsche Zeitung e que foi eleita uma das três melhores jornalistas científicas do ano de 2014.

O livro é marcado por fácil leitura e compreensão, pois está estruturado em uma linguagem acessível. Logo na introdução, a autora nos apresenta uma imagem do século XXI que, a despeito de uma grande evolução tecnológica e uma promessa de prosperidade – que viria sem esforço físico –, trouxe-nos aquilo que não se traduziu em bem-estar nos dias de hoje.

---

[1] BERNDT, Christina. *Resiliência: o segredo da força psíquica*. Tradução de Markus A. Hediget. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

* Pedagoga, psicopedagoga. Há 32 anos atua como professora Waldorf com experiência na educação infantil, professora de classe e ensino médio, assim como na coordenação e docência em Seminários Waldorf.

Como seres contemporâneos, somos cobrados e nos cobramos o tempo inteiro. Fazemos parte da estrutura cultural dominante que nos impõe correspondermos às expectativas de um alto desempenho em todos os campos sociais. Devemos desenvolver qualidades de excelência em tudo, excelentes profissionais, pais e parceiros. Vivemos sobre uma grande pressão e devemos ser "sujeitos de desempenho" cobrados para uma constante "alta performance".

Como resistir ou até mesmo sobreviver à tamanha pressão ou mesmo coerção deste tempo, se como seres fazemos parte deste contexto cultural e também o carregamos e o nutrimos?

Como reagir às perdas e inseguranças?

Respondemos a isso de várias maneiras e muitos sucumbem a todas essas exigências culturais do mundo contemporâneo, no entanto existem pessoas que não só suportam esses desafios como os transformam em novas capacidades e habilidades – e também em compreensão de si e do mundo.

Que força é essa que surge nessas pessoas?

Qual sua origem?

Podemos cultivá-la?

A autora traz exemplo de pessoas que passaram por traumas e dores intensas em suas biografias, discorrendo sobre as ferramentas que descobriram em sua própria interioridade. São retratados em várias fases da vida e, às vezes, com recordações em recorte de toda sua existência, o que demonstra que a força da resiliência pode emergir em qualquer idade e época.

No livro, as histórias se sucedem uma após a outra, contam fatos enternecedores de pessoas que encontraram situações de limite em suas vidas. Essas pessoas não só sobreviveram, elas encontraram a si mesmas nesses extremos. Anônimos ou renomados, são indivíduos em suas trajetórias pessoais que despertam forças de transformação e ressignificação de suas existências.

O livro encontra-se dividido em cinco capítulos, que apresentam e desenvolvem um conteúdo consistente e argumentado com reflexões necessárias aos dias atuais; discorrendo ainda sobre os fatores que podem cultivar o impulso de resiliência nas crianças, como também traz uma proposta de um caminho de autocultivo, entrelaçando estudos de

renomados pesquisadores do tema. Há também um apêndice com um conjunto que contém as referências citadas na obra, organizado por capítulos, assim como uma lista de pesquisadores, o que consolida o conteúdo apresentado e convida o leitor a aprofundar-se e ampliar seus conhecimentos sobre o assunto.

O livro da dra. Christina Berndt traz lindos e importantes movimentos individuais, no entanto me deixou com uma vontade de ver isso expresso como um movimento de despertar a consciência, de cultivo no social e em nossa realidade brasileira.

Ao final da leitura, deparei-me com a tentação do mundo de mil mídias e lá vou eu remar pelos *streamings* novamente, nas marolas das correntezas, com meu bote ultrapassado e pouquíssima habilidade. Eis que surge um presente, o lindo projeto do Laboratório Fantasma, expresso na linguagem das multiplataformas, que envolve desde *podcasts* a vídeos no *YouTube*. O projeto é capitaneado pelos irmãos Emicida e Fióti e chama-se "AmarElo Prisma". Com um conteúdo desdobrado e organizado em quatro movimentos, quase de capítulos, divididos em: Paz (corpo), Clareza (mente e saúde mental), Compaixão (alma, empatia e conexão com o outro) e Coragem (sobre o coração e o poder de criar histórias de forma coletiva).

AmarElo propõe outro jeito de cultivar a resiliência, trazendo também muitas faces e falas num coletivo de ideias voltado ao povo preto que vive há tantas gerações em meio a tantas tragédias e impactos que, com a pandemia, se avolumaram; todo cheio de uma jovem vontade social, complementando – para mim – a esperança que o livro despertou.

Terminei a leitura desse livro e lembrei-me de, um dia entre tantos, em um encontro com minha mãe, no qual aproveitando o calor do ouvido materno, eu me queixava – poderia até dizer "prazero-samente" – sobre as exigências que sentia em minha condução de vida e o quanto tinha que carregar nas costas o peso do cotidiano. Foi quando minha mãe, d. Ana Lúcia, com sua linguagem imagética, própria de nosso povo nordestino, contou-me a seguinte história:

"Ora, Vanda Elisa, um homem estava precisando comprar uma jumenta para levar suas rapaduras para vender na feira perto do seu pequeno sítio. Ele queria a jumenta mais forte que seus poucos recursos poderiam comprar. Escolheu durante muito tempo o melhor espécime

da redondeza e fez o vendedor da jumenta jurar que realmente era a mais forte da tropa. Com a jumenta comprada e juramentada pelo vendedor como a mais forte, o homem começou a usar seu novo recurso.

No primeiro sábado da feira, colocou no lombo da jumenta duas caixas de rapadura. A bichinha foi saltitante quando ele pensou 'não é que é forte mesmo'. No próximo dia de feira, dobrou a carga e a jumenta deu conta sem nem mesmo resfolegar (suspirar). No terceiro dia de feira, dobrou o já dobrado e a bichinha agora ia a passo duro, mas com gosto. No quarto sábado, o homem arrumou oito caixas de rapadura e a jumenta deu conta. Então, o homem viu que uma rapadura havia caído da caixa, a apanhou e a colocou em cima de toda a carga. A jumenta deu um passo e a coitadinha quebrou o espinhaço.

No dia seguinte, o homem foi até o vendedor de jumenta e, indignado, reclamou o seu dinheiro de volta.

– Ora, senhor vendedor – disse o homem – você me prometeu uma jumenta forte e a que o senhor me vendeu quebrou o espinhaço por causa de uma única rapadura!"

Espero que aprendamos lidar com o doce peso da existência.

Tradução

Para a visibilidade do invisível[1]

Tradução por Markus Erwin Brose*

A integração ao mundo, ao que existe e ao que se deseja ser tornou-se de forma intensa um grande desafio – seja pela mudança do clima, pelas situações oriundas da Covid-19, pelas consequências sociais de ações que colocam em risco nossa humanidade. Quanta força se requer diariamente, de diferentes maneiras, para afirmar-se no amor e se conectar com o mundo!

Essa afirmação não requer apenas uma participação afirmativa e ativa do real, do que já existe e se tornou visível, essa afirmação ao mundo contém também uma afirmação do possível, do potencial, do devir, uma projeção cuja natureza ainda não pode possuir contornos precisos, pois obtém seus contornos em constante renovação pela conexão com o que está se formando.

Uma forma pela qual essa capacidade de conexão com o devir pode ser exercitada é pela imagem da semente. Um relacionamento vivo com uma semente de planta foi praticado de diversas formas por séculos para se aproximar daquilo que está em formação. O grão da semente: uma imagem possivelmente insuperável para vivenciar o devir.

Rudolf Steiner retorna em muitos momentos a esse arquétipo da semente. Em suas reflexões sobre o Evangelho de João, ele descreve como na Doutrina do Logos, a palavra como semente, viveu como princípio criador do ser humano em seu vir-a-ser:

> [...] assim como a semente advém da flor, também o germe humano silencioso advém do talento divino da palavra desde os princípios. Assim como o lírio do vale gera a semente, e a semente gera novos lírios do vale, também a fala criativa divina gera a semente humana muda; e quando a palavra divina da criação adentrou a semente humana muda, para

---

[1] KALIKS, Constanza. *Para a visibilidade do invisível.* Dornach, Das Goetheanum, 2020.

*Doutor em Sociologia Política pela Universidade de Osnabrueck, Alemanha.

> ali surgir de novo, soa da semente humana a divina palavra humana original. [...] No início, surge o ser humano mudo como semente do humano dotado do logos, e esse surge de Deus dotado de logos. Surge o humano do humano não dotado de palavra, mas incapaz da palavra, mas ao final está *na Origem o Logos*, ou a *Palavra*. (STEINER, 1908)

Aqui está descrito o que parece o devir humano, que carrega em si a si mesmo como gérmen – aquele que, por enquanto, emerge na realidade em sua forma provisória, é eficaz e torna o que é futuro possível, aquilo que ainda vai se suceder.

No debate em torno da questão, se o ato de criação por Deus originou a substância, ou a organização da substância que sempre existiu, Basilides apresentou uma imagem da criação, proveniente do Cristianismo primitivo, na qual o mundo inteiro surge de uma semente. Seus ensinamentos foram transmitidos por Hipólito de Roma[2]: "Assim criou o Deus não existente um mundo não existente do que não existia, gerando uma semente, que continha em si a semente total do mundo"[3]. Há uma potencialidade infinita contida nessa semente do mundo – uma força que torna possível tudo o que virá. É como uma concretização de todos os desenvolvimentos[4].

Tal afeição para vivenciar essa potência da semente como forma mais concentrada do possível pode ser realizada em uma abordagem meditativa com a imagem do grão da semente.

Em seu escrito *De quaerendo Deum – Buscando Deus*[5]*,* Nicolau de Cusa (1401 – 1464), em sua busca por formas que permitam a elevação da alma a Deus, partindo da intelectualidade enraizada no indivíduo

---

[2] May, Gerhard. *Schöpfung aus dem Nichts. Die Entstehung der Lehre von der creatio ex nihilo*. Berlin: Walter de Gruyter, 1978, pp. 65-69.
[3] Disponível em: <http://www.unifr.ch/bkv/kapitel1768-9.htm>.
[4] Zu den Quellen der bildhaften Weltensamenlehre vgl. May, Gerhard. S*chöpfung aus dem Nichts. Die Entstehung der Lehre von der creatio ex nihilo.* Berlin: Walter de Gruyter, 1978, pp. 73-79.
[5] KUES, Nikolaus von. *De quaerendo Deum – Gott suchen.* Eingeleitet und übersetzt von Harald Schwaetzer. Trier: Cusanus Institut, 2009.

para esta elevação[6], descreve a meditação do grão de semente. Como primeira de três meditações, que devem ser praticadas em "esforços repetidos"[7], para trilhar o caminho à procura por Deus, inicia com a exortação para se concentrar no pequeno grão de semente de mostarda:

> [...] pois, apesar de ser corporalmente tão pequeno, sua força não encontra limites. Nesse grão está contida uma grande árvore com folhas e galhos e muitos outros grãos, na qual da mesma forma está o poder sobre todas as massas. Assim, portanto, vejo a noção de força do grão de mostarda: se ela realmente precisasse desabrochar, o mundo real não seria suficiente para contê-la – nem mesmo dez, ou mil, ou tantos mundos quantos possam ser contados.
>
> Quem não ficará surpreso ao refletir sobre isso, se acrescentar que o intelecto humano compreende toda a força do grão e o compreende isso como verdadeiro e, assim, no seu compreender da capacidade de todo o mundo sensorial, e não apenas deste, supera mesmo os mundos infinitos? E, assim, a força de nossa razão compreende toda a natureza física mensurável. Que grandeza reside, portanto, em nossa razão! (KUES, 2009).

A esse exercício meditativo seguem outros dois. O próximo compreende a dissolução da imagem, para que nessa prática possa ser vivenciado o nada, do qual Deus cria tudo. E na terceira, na origem da ação, será vivenciado o próprio Deus em sua alma[8].

Rudolf Steiner descreve detalhadamente em *O conhecimento de mundos superiores*, o exercício de meditação do grão de mostarda. No capítulo sobre controle dos pensamentos e dos sentimentos, essa prática é sugerida como possibilidade para orientar sentimentos e

---

[6] SCHWAETZER, Harald. Einleitung in: KUES, Nikolaus von. *De quaerendo Deum – Gott suchen.* Eingeleitet und übersetzt von Harald Schwaetzer. Trier: Cusanus Institut, 2009, pp. 6-7.

[7] KUES, Nikolaus von. *De quaerendo Deum – Gott suchen.* Eingeleitet und übersetzt von Harald Schwaetzer. Trier: Cusanus Institut, 2009, (43), p. 45.

[8] SCHWAETZER, Harald. Einleitung in: KUES, Nikolaus von. *De quaerendo Deum – Gott suchen.* Eingeleitet und übersetzt von Harald Schwaetzer. Trier: Cusanus Institut, 2009, pp. 20-23.

pensamentos na direção correta. É indicado um caminho que terá eficácia, “se for praticada com fervor, e se o ser humano conseguir se dedicar a ela com a necessária motivação”[9].

Completado o exercício de observação e vivenciada a força interna contida na semente que possibilita todo o crescimento, devemos direcionar essa força – contida na semente, porém invisível – aos pensamentos e sentimentos:

> [...] imagine: esse invisível mais tarde irá se transformar em uma planta visível, que terei à minha frente em forma e cor. Sigamos o pensamento: o invisível se tornará visível. Se eu não pudesse pensar, não poderia anunciar o que ser tornará visível apenas mais tarde.(STEINER, 1961, p. 42).

Sentir intensivamente esses pensamentos constitui o requisito para a eficácia desse exercício meditativo.

Tal sentimento, pelo pensar o invisível poder se tornar visível: esse pode ser um exercício para aprender a viver com o que ainda não é visível no outro ser humano. No desafio de querer, em amor, se conectar com o mundo, assim como esse se apresenta, tal aprendizado pode ser um encontro com o futuro, um devir ancorado no presente, ainda não visível, mas que no seu potencial está todo à nossa vista – encoberto à visão direta, a ser recolhido e reconhecido de modo tateante.

---

[9] STEINER, Rudolf. *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1961, Tb., GA 10, p. 42.

Ensaio

Criação compartilhada de valor: uma introdução

Sérgio Esteves*

Este texto introduz o tema da criação compartilhada de valor como possibilidade metodológica no campo da Economia Política e, ao mesmo tempo, do ponto de vista dos atores envolvidos, como um processo e uma dinâmica com grande potencial para articular e organizar – com certa legitimidade, capacidade de sustentação e estabilidade de direitos – competências e objetivos complementares na realização de interesses difusos que se pode dizer sejam comuns, em dado momento histórico, a esses atores.

A rigor, pode-se considerar que a proposta de criar valor de modo compartilhado seja um assunto contemporâneo, que se apropria de linguagem e narrativa inteligíveis ao tempo atual. Ele vem ganhando sentido e certa aceitação, sob certas condições, em razão de circunstâncias históricas associadas ao desenvolvimento do capitalismo e suas consequências em termos da criação de vazios institucionais, da depleção cumulativa da natureza, da precarização do indivíduo em sua busca por autonomia e da banalização da vida e da vida em sociedade apropriadas por muito tempo como recursos de produção e consumo.

Até bem pouco tempo, ela seria descartada como algo que já se tentou antes, ultrapassado e fora de época, embora muitos, profundamente envolvidos em realizar seus projetos pessoais e enraizados em um modelo de civilização que se lhes aparenta sem sombras, mas que se tornou interesseiro, permissivo e descuidado e há muito perdeu seu prazo de validade por causa dos danos colaterais à vida, ainda o vejam como ideologia perigosa e utopia que deve ser prevenida com certo empenho.

---

* Sócio-diretor e gestor de programas estratégicos da AMCE Negócios Sustentáveis; MBA Internacional USP / Vanderbilt University; Alumni Schumacher College, UK; doutor em Administração pela FGV-EAESP; presidente do Conselho Diretor do Projeto Corredores Ecológicos do Vale do Paraíba.

De fato, a ideologia liberal que pauta a vida em sociedade e a cultura individualista que fomos desenvolvendo em decorrência nos levam, primeiramente, a procurar dar conta por nós mesmos dos desafios da vida – e receber os reconhecimentos e os méritos por isso, sendo o principal deles ver a nossa criação realizada, na medida do possível, pela nossa visão, do nosso jeito. Estamos sós e vencer sobre os outros, tomados por objetos, é o que parece importar – um raro momento de gozo pelo alcance do sentimento de supremacia e de afirmação da diferença, do que nos distingue, no entanto fugaz e de custos futuros para a vida imprevisíveis. Ademais, fazer algo com o outro, em condições de igualdade política, de modo compartilhado, sem agendas ocultas intencionais, aumenta dramaticamente a proximidade e o encontro com o que é naturalmente diverso. E, lembrando Caetano Veloso em *Vaca Profana*, "de perto ninguém é normal" – o outro é sempre uma ameaça potencial quando se precisa dar certo em um mundo individualizado no limite. Nesse sentido, aprender a viver com esse outro, derivando os termos de ambos, é o primeiro dos aprendizados na construção de um futuro comum para a humanidade, de um mundo que se estabelece pelo reconhecimento de direitos e com base em cooperação.

Hoje, um sentimento difuso e ambivalente de que é preciso mudar está presente nas pequenas e nas grandes questões que pautam a vida cotidiana. Ele se manifesta nas mais improváveis rodas de conversa e acompanha o indivíduo passo a passo em sua jornada do viver, como uma sombra. Mais e mais, aqui e ali, emerge e ganha substância um pressentimento vigoroso de que será preciso, em nome da vida, reconfigurar profundamente a vida que se leva no mundo que se tem. Será preciso transformar o modelo de civilização – porque o esgotamento do mundo e das pessoas é sensível e, em muitos casos, já mostra sinais de ser irreversível, exibindo ameaças e anomalias que há pouco tempo não julgaríamos possíveis.

Tanto sob uma perspectiva ética como afetiva, o sentimento é de que não se poderá mais adiar o enfrentamento dos discursos oficiais esvaziados de humanidade e sentido humano; de regras econômicas, sociais e políticas que escondem poucos, mas densos, expressivos e perversos interesses; de abordagens, modelos e conteúdos educacionais

acríticos, ambíguos para com a vida, voltados à aceitação passiva – ainda que eventualmente com alguns tremores do mundo que se tem; de encaminhamentos interesseiros usuais de governo, dos negócios e do mercado da fé que criam hierarquias sociais, distanciamentos, preconceitos e abismos culturais extensos entre grupos, famílias e indivíduos; que enganam, manipulam, subjugam, idiotizam, banalizam e excluem em larga escala; que produzem desigualdades profundas e intensificam um individualismo em que o outro é circunstancial, objeto meramente instrumental, a serviço das conveniências de momento e, ao mesmo tempo, auxiliar que se explora e se descarta, além de entrave ocasional que precisa ser contornado ou eliminado e ameaça constante. Difícil delinear esse quadro em tempos de desvalorização da crítica, em que a atitude socialmente aceitável parece ser uma positividade sem lugar para sombras e a procura obsessiva por argumentos fantasiosos que justifiquem minimamente o que se aceita viver. Vamos convivendo, assim, aos trancos e barrancos, porém com baixas, com o mal-estar da contemporaneidade para o qual seguimos buscando lenitivos.

Está diante de nós, hoje, a necessidade de se reaprender a viver. Em termos práticos, isso pode significar se reeducar, aprender a pensar e aprender a interagir com liberdade e criar com o outro, com base em princípios de equivalência e igualdade política, o mundo que se quer dentro das possibilidades que estejam colocadas. Está diante de nós a necessidade de nos recriarmos, por meio desse movimento radicalmente coletivo de recriar o mundo e o nosso estar nele, em meio à profunda diversidade que se tem. Em outras palavras, está diante de nós, em nome da preservação da vida e do bem viver, a necessidade de mudar o padrão em que operamos como indivíduos, grupos sociais e sociedade. Perceber-nos autocentrados reagindo negativamente à fala do outro, insistir em afirmar crenças e valores que há muito se mostraram *desatuais*, defender ideias de que não conhecemos ao certo a origem, mas que nos apegamos por introjeção sem consciência, interesse pontual ou para compor a nossa marca no mundo, projetando que serão boas para o outro e a sociedade – tudo isso tem o jeito de nossa *desatualidade* e de nosso longo caminho de autoexclusão. A tarefa de compreender e reagir ao contemporâneo, apesar das dificuldades por estarmos imersos nele, é tarefa de tempo integral e muitas horas extras;

ela envolve insistir na construção do mundo que se quer no mundo que se tem – e na identificação, com o outro, do que requer ser preservado, transformado e abandonado.

Cotidianamente, costumamos conduzir a vida no modo automático que, no afã de viabilizar nossas individualidades, tem como pano de fundo uma certa consciência oblíqua em relação à ética, à equidade e à responsabilidade diante da vida. Na reinvenção de nosso estar no mundo, o que requer ser revisitado nem sempre é visível.

Estamos incontornavelmente imersos no mundo e apenas o outro poderá nos ajudar na tarefa de criar o distanciamento necessário para que ele seja interrogado e reconstruído sob outras bases. O slogan de se pensar globalmente e agir localmente, assumido há muito pelos sintonizados com o mundo que se tem, um exemplo emblemático, poderá ser olhado melhor, talvez reposicionado a partir de suas sombras, de modo a que possa prevenir a continuidade de um processo de colonização que impede que as pessoas, na construção de seu viver, atendam aos chamados de suas raízes, de seus valores e de sua história. Sim, será preciso pensar localmente, com a lógica afetiva que nos constitui como identidade que não cabe ser padronizada – e agir globalmente, com a lógica de um mundo em movimento, que acontece por interconexões – um mundo que pode ser percebido, sob uma visão sistêmica, como constituído por totalidades "dentro" de totalidades.

A pandemia em curso, as guerras que se arrastam, a permanente ameaça nuclear, as disputas e manifestações políticas, a crescente violência urbana e a sua repressão equivocada e desmedida, a produção de refugiados em larga escala e o aumento de intensidade dos desastres naturais que, apesar das tentativas reiteradas de serem singularizados, minimizados e contrapostos a positivismos de ocasião, cada vez mais se mostram associados às mudanças climáticas, todas essas cenas contemporâneas têm precipitado o sentido de urgência atual com relação à necessidade de transformar o modelo de civilização em direção à preservação da vida e de uma vida humana com sentido e significado que não seja apenas de uso, instrumental. Como fazemos muitas vezes para dar conta da forte náusea causada pelo pressentimento de que estamos à deriva como humanidade, procuramos enumerar as "coisas boas" que estão ocorrendo, os "avanços" e as "conquistas". Mas, no fim

das contas, ficamos com a pergunta: com tanta coisa boa, dará tempo de enfrentarmos o que ameaça a vida e revertermos o destino do indivíduo e de suas coletividades? Não estaremos nos enganando e deixando de agir aqui e agora nos espaços que ocupamos?

Dado o desconforto existencial, já são muitas as visões compartilhadas, nem sempre inteligíveis, sobre o que precisaria ser preservado, transformado e abandonado: uma cultura extrativista autocentrada, predadora e interesseira transformada por uma abordagem que leve em conta a preservação da vida e a capacidade de recuperação do mundo natural – em seus termos; normas sociais cerceadoras de construções coletivas livres e plurais e, ao mesmo tempo, promotoras de desigualdade e da obliteração de valores humanos e sociais – dando lugar a legislações e políticas públicas que valorizem a vida, previnam a violência, promovam a fraternidade, limitem a funcionalização do indivíduo pelas organizações e ampliem a distribuição de riqueza que, entretanto, se obteve de modo responsável. Também uma remuneração baseada em construções culturais interesseiras que, embora legais, carecem de sustentação ética – transformadas em uma remuneração que permita uma vida saudável e pertinente com os recursos planetários de que se pode lançar mão sem criar precariedades incontornáveis para gerações futuras; uma atitude de desprezo e negligência com o que não gera, impede ou limita ganhos – a ser substituída pela aprendizagem do cuidado com o ser humano e do respeito radical à vida; uma ética lastreada por interesses particulares baseados em direitos de propriedade, abrindo espaço para uma ética do coletivo e do bem viver; da filosofia do “cada um por si e Deus por todos” cedendo lugar a uma prosperidade que se constrói de modo compartilhado; de um viver baseado em consumo para uma vida promotora do desenvolvimento humano não funcional, como se fora uma vida longa de criança em desenvolvimento; de uma vivência de mundo masculina, branca, classista, transgressora, conservadora em relação à manutenção de privilégios, dominadora e violenta para uma vivência de mundo plural, aberta, de respeito a normas sociais legitimadas, não violenta, permanentemente em construção e deslocamento; de plataformas para conexão de pessoas e criação de redes sociais baseadas em maximização de lucros centralizados que

lançam mão de manipulação, viciam, distorcem e destroem valores de interesse presumido da sociedade, substituídas por plataformas concebidas e geridas com a sociedade a partir da localidade; de educacionais formadores de mão de obra engajada e acrítica que despejam sobre o indivíduo visões de mundo e se esforçam por impor modelos de como se deve agir na vida de modo a se obter ganhos; que lançam mão de uma ética oblíqua em relação à verdade, justificada por silogismos artificiais que mascaram o preconceito, a discriminação e uma invisível hierarquia social por uma educação para a vida humana com sentido; e, finalmente, religiões que induzem a uma vida recessiva, ao sacrifício, à penitência, ao ódio às diferenças, à violência contra a liberdade, à subserviência e às relações de dominação, substituídas por uma busca ativa, compartilhada, livre, plural, com alegria, da espiritualidade. Cada um desses campos é, portanto, em diferentes medidas, um campo de lutas, uma arena em que se desenrola a vida e em que se dá a evolução e o desenvolvimento humano.

Como se vê por esses assuntos é que, com maior ou menor frequência, demarcações e ênfases variadas frequentam hoje rodas de conversa de grande diversidade, o que não é pouca coisa. São muitos os medos, os sonhos, as visões, as elaborações, as fantasias e as dimensões da mudança quando se traz a vida para primeiro plano – a ponto de parecer impossível para aqueles mais ansiosos, treinados e autotreinados para conduzir a vida no modo absoluto por meio de metas que se pode quantificar e que se voltam mais a resultados que podem ser contabilizados e deixados para trás.

Há alguns anos comecei a trabalhar a partir de uma pergunta: em que termos e medidas podemos associar – fazer convergir – interesse econômico (dominante na civilização ocidental e, sem cuidados, forte promotor de desigualdades), desenvolvimento humano (que possa circunstanciar aprendizagens funcionais, introduzindo um *know-how* ético e perspectivas associadas à arte, à espiritualidade e o princípio de preservação da vida), prosperidade social (nos termos de cada localidade, fruto de intensa participação popular e da construção de equidade política) e cuidado ambiental (conjugando referências locais e globais sobre a capacidade regenerativa da natureza com direitos presumidos

das futuras gerações). Muitas iniciativas hoje exploram possibilidades nesses campos, em diferentes dimensões. Nunca me perguntei se essas convergências seriam possíveis: queria entender como seriam possíveis.

A criação compartilhada de valor

Criar valor de modo compartilhado e conversar em decorrência sobre questões relacionadas à equidade na distribuição leva em conta, sim, uma potencialização da ação individual, mas pode-se dizer que se origina na constatação mais ampla de que cabe cada vez menos reeditar um mundo em que se deixa as pessoas de fora da sua expressão e necessidade de realização, do que é importante para elas ou do que pode afetar significativamente suas escolhas e suas vidas. Na prática, isso significa, como princípio, que nada deve ser feito, interessada ou desinteressadamente, em nome das pessoas, ou para o bem delas, sem elas. Decerto haverá circunstâncias em que esse princípio poderá assumir uma leitura particular, mas há motivos éticos bem consistentes para que ele seja, como pressuposto, preservado. Além disso, lembrando Humberto Maturana (1988), as pessoas operam em domínios de realidade que, no limite, demarcam suas visões de mundo e seus campos de luta. Nesse sentido, como caberia olhar pelo outro, sentir pelo outro, agir pelo outro? Não se consegue, portanto, imaginar o outro senão a partir de nossas próprias referências e percepção de como as coisas são, poderiam ou deveriam ser. Ademais, a experiência humana se dá, sobretudo, no plano da linguagem e assim expressamos o outro como narrativa em permanente busca por sentido. *Nada para nós sem nós*, expressão surgida no movimento de inclusão das pessoas com deficiência, representa bem esse direito de participação plena na construção do mundo que se quer. As histórias de vida, as subjetividades, o inconsciente e o calor gerado pelas relações em fricção, não uma lógica estática e interesseira, contam.

Dizendo de um modo amplo e bem simples, a proposta de criação compartilhada de valor é, ao mesmo tempo, uma abordagem – um jeito de encaminhar a vida quando *o outro* e o coletivo de algum modo importam como referência *aqui e agora* – e um *framework*, uma

estrutura estruturante para a construção de um comum consentido e esperado, embora sempre em movimento. Nesse sentido, é recomendada tanto para conduzir iniciativas que entrelaçam diferentes percepções e dimensões de realidade e diferentes interesses como para encaminhar arranjos cooperativos horizontais; é recomendada para se criar valor que se distribui com equidade construída coletivamente, *aqui e agora e por aqueles indivíduos, organizações e instituições.*

Na prática, cada caso sempre será um caso único. As aproximações possíveis e os afastamentos circunstanciais; e o equilíbrio dinâmico ao longo do tempo entre interesses político-econômicos, desenvolvimento humano, prosperidade social e cuidado ambiental – que constituem o *cerne* da proposta, o seu *espírito fundador* – assumem valor e forma conforme os indivíduos e organismos sociais participantes, o contexto histórico, a cultura, a natureza e a qualidade das relações em curso entre os diferentes agentes e os interesses, tanto explícitos quanto subjacentes, em disputa.

Há, contudo, pelo menos três questões relevantes de fundo a considerar:

A primeira delas é que a intenção de aproximar e conectar em algum nível essas diferentes perspectivas não encontra respaldo na cultura contemporânea, individualista no limite; essa possibilidade, portanto, não está dada, mas por construir e sua construção depende da criação de condições culturais locais baseadas em diálogo e rearranjo de perspectivas e encaminhamentos, a partir dos quais algum nível de pertinência entre essas dimensões será possível.

A segunda questão é a necessidade incontornável de se demarcar, a cada iniciativa, entendimentos e campos de forças: não importa bem quais sejam as definições gerais, mas o que cada termo quer dizer, isto é, significa *aqui*, *agora*, para *aqueles* indivíduos, instituições e organizações e *aquele* coletivo envolvido direta e indiretamente com a ação de construção do comum. Importam menos as conceituações e demarcações técnicas e científicas em voga do que a apropriação do sentido do que está envolvido pelos indivíduos e seus coletivos – e, como se sabe, termos amplos como desenvolvimento, diversidade ou felicidade tendem a produzir concordâncias quando escondem amplitudes e possibilidades.

Finalmente, a terceira questão de fundo diz respeito às dificuldades naturais de construção de algo em comum quando se tem um emaranhado de diferentes interesses em movimento – nem sempre explícitos e quase sempre percebidos de forma diferente pelos agentes, que partem de diferentes *lugares de observação* e descrevem, sob diferentes linguagens, a realidade que percebem – e quando se sabe que o fluxo de relações históricas possa estar marcado por hierarquias diversas e por experiências que nem sempre tiveram final feliz, gerando juízos de valor negativos e desconfiança, que costumam ter efeitos prolongados.

Começando a conversa

Por conta de um cuidado devido com a integridade da proposta em pauta, a criação compartilhada de valor talvez deva começar por uma espécie de avaliação de congruência – para que não acabe obliterando seu sentido (alguns lerão *sua aura*) e seja reduzida a simples mecânica de que se lança mão para alcançar algum objetivo em que cada um permanece operando no modo autocentrado e interesseiro. Começa, assim, por um exame do seu nexo no que concerne aos indivíduos, grupos e organizações envolvidas: como essa proposta *repercute* em cada um diante de sua história de vida, de seus valores e visão de mundo, de seus interesses e como se *articula* com o momento e o contexto em que se vivem e atuam. A proposta começa, então, pelo questionamento da sua propriedade, não pela sua aceitação incondicional.

Nesse sentido, a atenção principal não estará assente na proposição de modelos, narrativas e formatos que possam ser aprovados coletivamente ou em detalhar fluxos, processos e indicar responsáveis e prazos mas em pensar a viabilidade da criação compartilhada de valor *entre aquelas pessoas aqui e agora*, nos seus termos, considerando seus ambientes, com seus recursos, procurando então, eventualmente, se fizer sentido e respeitando a diversidade de visões, por possibilidades. O que isso significa, exatamente? Significa um cuidado com a pertinência

ética da atuação – com aquilo que vai permitir uma participação livre, sem agendas ocultas, sendo quem se é naquilo que se faz e assumindo que integrar a ação e não ser conduzido por ela é, talvez, a expressão mais clara de liberdade. Com isso, aceno para a possibilidade de que a criação compartilhada de valor não seja um caminho técnico, fruto de um raciocínio abstrato autocentrado, ou de um interesse que parece se autojustificar, mas um caminho em construção em que se compartilham sonhos e em que se imagina – e se reproduz e se aprende sobre o mundo em que se gostaria de viver. Lugares de chegada são circunstanciais, probabilidades em um fluxo de acontecimentos, uma vez que não há controle ou previsões certeiras sobre relações em curso em construções livres do comum.

O que é e como surge a proposta

A criação compartilhada de valor é um processo de articulação, procura por convergência e integração intencional de propósitos, valores humanos e sociais e interesses entre indivíduos, comunidades, organizações e cadeias de valor com legitimação, apoio e suporte da comunidade, de coletivos legitimamente constituídos, instituições da sociedade civil e poder público.

Surge, como já mencionado, da ideia de viabilizar e fortalecer conexões entre interesses político-econômicos, desenvolvimento humano (no sentido espiritual, não em termos de capacidades funcionais), prosperidade social e cuidado ambiental, valorizando sonhos e expectativas humanas, potencializando iniciativas e arranjos cooperativos entre diferentes atores sociais e criando aprendizagens significativas na construção do mundo que se quer.

Onde se insere e o que reflete

Insere-se em um desejo de realização dos agentes de um objetivo em comum. Ao mesmo tempo, se insere na necessidade de enfrentamento das desigualdades e carências estruturais presentes nas

localidades. Nesse sentido, além dos resultados (*outputs* e *outcomes*) implícitos em seu propósito, o *movimento* de criação compartilhada funciona como pretexto para se pensar e estabelecer ações, no âmbito da localidade, a partir de protocolos específicos voltados à integração de questões políticas, econômicas, sociais, ambientais e de desenvolvimento humano que fazem sentido *aqui e agora e naquele contexto;* conjugados com perspectivas mais amplas, como os objetivos, a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS's), refletindo 17 metas globais estabelecidas pela Assembleia Geral das Nações Unidas –, no entanto ajustados de modo a que fazem sentido *naquela* localidade, diante *daquelas* pessoas, participando assim do esforço global da humanidade para fazer avançar uma agenda de desenvolvimento sustentável compatível com os limites do ambiente físico, com as aspirações do indivíduo por uma vida melhor e com sentido e valores de interesse presumido do ambiente social.

Ao mesmo tempo, na perspectiva das empresas, pode ser um bom momento para dotar de sentido suas iniciativas de *Environment, Social and Governance* (ESG), um conjunto de critérios que oferece visibilidade a investidores sobre o desempenho das empresas em questões ambientais, sociais e de governança – permitindo que essas sejam comparadas entre si em decisões de investimento. Ao mesmo tempo, é uma oportunidade de a empresa *conceber em comunidade* produtos, serviços e relações que levem em consideração a diversidade de seus *stakeholders*.

Reflete o entendimento de que *a ação local é bonita (local is beautiful)* e deve se constituir no centro de atenção – e da ação articulada dos diferentes agentes.

Em uma época em que se pensa cada vez mais em escala, a pergunta que emerge é se um processo de criação compartilhada de valor local poderia ser replicado. Como se pode depreender pelo apontado até aqui, a proposta, sim, a experiência e os *achievements,* não. Uma ação local sempre pode servir de inspiração, ser tomada como referência e reinventada nos termos de cada localidade – mas não funcionará como uma fórmula, uma receita de sucesso a ser estendida a todas as localidades. A mecânica, nesse caso, é o que menos importa.

Em cada caso, o fluxo da criação compartilhada terá sentido próprio e levará – ou não levará – a resultados pertinentes com o seu tempo, compatíveis com a cultura local e as características, empenho, know-how ético, qualidade das contribuições, perfil e expectativas dos atores. Isso é válido, sobretudo, para os protocolos – que necessitarão ser pensados localmente, a adequação dos ODS's de modo a que façam sentido *aqui e agora e naquele contexto* e os ajustes de expectativas envolvendo as linhas de atuação das empresas em termos de ESG.

No entanto, sempre com o cuidado de se criar essa possibilidade coletivamente, diferentes processos de criação compartilhada de valor podem ser conectados, ampliando possibilidades, criando complementaridades, constituindo unidades mais amplas de ação cooperativa e potencializando retornos para indivíduos, comunidades e diferentes agentes.

Em que essa proposta se apoia

A proposta se apoia na premissa de que, sob certos interesses e condições econômicas, culturais, morais e éticas, a ação humana e a atividade econômica podem convergir, articulada e intencionalmente de modo complementar, equânime e sem hierarquias formais – gerando, simultaneamente, autonomia, protagonismo, desenvolvimento humano, aprendizagens sociais, resultados para os negócios, prosperidade social e cuidado ambiental.

A intenção é que o interesse político-econômico não seja apenas autocentrado, o desenvolvimento humano não seja apenas instrumental, a prosperidade social não seja apenas acidental e o cuidado ambiental não seja apenas constituído de entregas que se reportam e se deixam para lá.

Baseia-se no conceito de *collective impact approach*, formulado pela primeira vez em 2011 no artigo *Collective Impact* – escrito por John

"Nenhuma organização tem a habilidade de resolver qualquer problema em escala, por conta própria. Impacto coletivo é um novo e poderoso enfoque para colaboração entre áreas que está atingindo efeitos mensuráveis na solução de questões sociais relevantes".(tradução nossa).

Kania e Mark Kramer. Seus autores pertenciam a uma empresa de consultoria (FSG) e Mark Kramer era também professor na Kennedy School de Harvard. O conceito é simples e muito interessante: ele representa um compromisso assumido por um grupo diverso de atores com uma agenda comum voltada a dar conta, colaborativamente, em alguma medida, de uma ou mais questões sociais entrelaçadas. No site da FSG pode ser encontrada a seguinte visão sobre o conceito:

> N*o single organization has the ability to solve any major social problem at scale by itself. Collective impact is a powerful new approach to cross-sector collaboration that is achieving measurable effects on major social issues*[1].(HARVARD BUSINESS REVIEW, 2011).

A proposta de criação compartilhada de valor aproveita ainda a inspiração e a receptividade, por parte de diferentes agentes econômicos e sociais, do trabalho pioneiro e profícuo de Michael Porter e Mark Kramer (o mesmo que publicou, no mesmo ano, o artigo sobre *collective impact approach*) – ambos professores da Harvard Business School e consultores respeitados internacionalmente, muito acostumados a trabalhar com grandes organizações – em que se exige encaminhamentos de massa.

No número de janeiro/fevereiro de 2011 da *Harvard Business Review*, os professores publicaram o artigo "Creating Shared Value – How to reinvent capitalism and unleash a wave of innovation and growth", em que afirmavam:

> O sistema capitalista está sitiado. Nos últimos anos, os negócios têm sido cada vez mais vistos como uma das principais causas de problemas sociais, ambientais e econômicos. As empresas são amplamente vistas como prosperando às custas da comunidade em geral (2011).

Disparadores

A proposta de criação compartilhada de valor surge assim como solução natural nas situações em que se cogita, pela natureza do assunto,

estabelecer e legitimar objetivos em comum e encaminhamentos capazes de acomodar diferentes interesses. Nesse sentido, é uma *tecnologia social* que permite o entrelaçamento de apropriações por parte de diversos atores, incorporando à ação de criação uma relação dinâmica que permite conjugar, ao longo do caminho, interesses pontuais, desenvolvimento humano, prosperidade social e cuidado ambiental. Pode emergir de um coletivo, simplesmente — e se desdobrar de modo a incluir diferentes interesses e perspectivas; pode surgir da necessidade de enfrentar um problema mais amplo , ou de um indivíduo ou grupo que tenha uma ideia que possa ser capaz de oferecer retornos para organizações, comunidades do entorno e diferentes públicos; como poderá surgir de uma empresa, de uma comunidade, de um ou mais agentes sociais, nacionais ou internacionais ou do Governo.

Fluxo de ação

Uma proposta, qualquer que seja, integra uma ideia – uma concepção, conceito, teoria – e sua prática. Não são coisas desassociadas, ideia e prática – embora eventualmente haja preferências entre os indivíduos que, sem cuidado, se encastelam numa ou outra perspectiva. No entanto, como se sabe, para uma mesma ideia pode haver diferentes encaminhamentos, experimentações e resultados conforme o momento e os propósitos dos diferentes atores, os interesses em pauta, o estágio evolutivo dos campos de luta, os objetivos estabelecidos e as condições históricas e culturais presentes. O desejável é que se evolua de modo orgânico, incorporando gradativamente, em uma unidade, as diferentes perspectivas trazidas pelos diferentes agentes. Não é simples construir horizontalidade, uma das condições estratégicas da criação compartilhada de valor; em geral se precisa antes desconstruir verticalidades e subordinações, reais e imaginárias, quase nunca de fácil percepção. Da mesma forma, não é simples colocar a bordo *a posteriori* – respeitando o seu direito à participação livre – quem, por circunstâncias, ficou de fora do arranjo colaborativo no momento em que ele se deu. Respeitando o princípio da participação, há diferentes possibilidades para se fazer isso,

permitindo que as pessoas deixem suas marcas na construção coletiva, mesmo quando ela pareça ter sido concluída.

A ideia da criação compartilhada de valor tem um fluxo evolutivo simples, quase minimalista, constituído por quatro movimentos que se entrelaçam – na medida em que se trata de um arranjo vivo. No entanto, serão os emergentes e a dinâmica entre os agentes que darão sentido, direção e forma final ao fluxo de ação – e que permitirão planejar o que se vai fazer *à medida em que se estiver fazendo*, não antes. A troca da *presença* por um planejamento formal *a posteriori*, gerador da ação, não é boa; uma ação apenas baseada em uma lógica das coisas emudece o afetivo, transforma a participação em mero simulacro, gera exclusão e, ao final, se ressente por não ter alma – obrigando pessoas mais pela força dos combinados feitos ao longo do fluxo do que pelo *chamado pessoal*.

Cada um dos *movimentos* do fluxo de ação não é conclusivo, mas apenas uma indicação de caminho que, no entanto, sofrerá modificações conforme a evolução da conversa entre os agentes. É esperado que seja assim, que cada etapa tenha uma vida própria que se apoia na dinâmica entre os atores. Eventuais impasses, alguns com a aparência de instransponíveis, devem ser esperados: muitos atores poderão não estar acostumados a ambientes participativos que possam ser desenhados à medida em que evoluem; muitos foram acostumados a seguir métodos e modelos – e terão dificuldade de pensar por si.

Movimento I: Apreciando a ideia, examinando possibilidades, construindo legitimidade

Os agentes em *"praça pública"*, desconstruindo eventuais agendas ocultas: as intenções, motivos, oportunidades e restrições emergem e são delimitados em meio a diálogos sociais livres e em conversas *em comunidade*. Quem somos, o que mostram as nossas histórias, o que realizamos, o que apoiamos, o que queremos e podemos fazer juntos – que impactos isso poderá trazer e como se poderá usar o que vier a ser feito como oportunidade para pensar o bem viver local, com a introdução, ao longo da tarefa de criar valor, de protocolos socioambientais, de infraestrutura e ODS's que mostrem pertinência com

a cultura e contexto locais. É o momento das pessoas se conhecerem melhor à medida em que se dedicam a algumas tarefas exploratórias:

> **Mapeamento e mobilização dos agentes:** ouvindo histórias, conversando em profundidade sobre a ideia e a proposta de criação compartilhada de valor diante de crenças, valores, repertório pessoal e coletivo e perspectivas atuais para a vida; acolhimento dos primeiros *insights* envolvendo possibilidades, oportunidades, restrições e necessidades; recomendações de cuidados, manifestação de reservas e entusiasmos; a procura por pontos em comum e convergências; observando quem falta convidar.
>
> **Experimentação da atuação conjunta dos agentes:** identificação e avaliação inicial de possibilidades e oportunidades com potencial de retorno para indivíduos, organizações, comunidade; primeiros combinados sobre como os agentes poderiam se articular.

O movimento I representa adotar como ponto de partida o que tem valor, o que importa, tem sentido e constitui prioridade aqui e agora para *aquelas* pessoas – refletindo histórias, visões, crenças, sonhos, interesses, acasos e necessidades do indivíduo e seus coletivos, instituições e organizações. Será preciso *desgastar* os assuntos antes que se possa fazer alguma colheita de sementes para o futuro. Não é incomum que indivíduos e coletivo, por falta de repertório, deixem de fora nesta fase – e mesmo em fases posteriores – aspectos relevantes e urgentes para si próprios, comunidades e organizações. Mesmo os demais agentes poderão não perceber a relevância para a expansão de sua contribuição de uma possibilidade criada ao longo do fluxo de ação.

Não há exatamente um problema nessa falta circunstancial de visão de contexto, mas em como introduzir novas perspectivas no grupo sem violência, isto é, sem atropelar a cultura local, desqualificar crenças e senioridades e fragilizar o coletivo, criando sentimentos de desatualização, impotência e falta de repertório. Essa questão pode surgir, em grande medida, quando da avaliação de pertinência dos protocolos e dos ODS – e o procedimento sugerido é que os itens sejam expostos em profundidade quanto aos seus limites, significados e consequências de modo a poderem ser abertamente sopesados em coletivo. O coletivo saberá delimitar o que deve ser considerado e trabalhará para

que se viabilize. O cuidado que se deve tomar é criar condições para que os mais mobilizados com um ou outro tema evitem *vender* – ou impor suas opiniões. Sobre isso, fala-se bastante na necessidade de conscientizar, mas não é uma boa ideia: o que se chama de conscientização não gera, na maioria das vezes, senão uma adoção rasa.

Trabalha-se, na medida do possível, com emergentes de diálogos sociais locais, de pequena escala-tipo: um bairro, os públicos de um projeto, uma vizinhança, uma comunidade, uma organização, um segmento organizacional, a proposta de desenvolvimento de um produto ou serviço, um pequeno negócio, uma ação conjunta com clientes e/ou fornecedores, um mercado, a formulação e implementação de uma política pública.

São diálogos baseados em confiança mútua em que se conhece pesos e medidas, se sabe de onde vem o que está sendo dito e dos quais se pode dar conta.

Movimento II: Delimitação do campo de ação, formulação e legitimação dos objetivos em comum

Dentre as possibilidades emergentes, quais queremos avaliar em maior profundidade? Quais parecem mais promissoras? Quais se mostram mais urgentes na perspectiva dos agentes? Quais as que parecem oferecer o melhor retorno para diferentes beneficiários? Quais oferecem melhor pretexto para que a comunidade aprenda a olhar como coletividade para suas aspirações? De quais podemos dar conta – sem e com ajuda externa?

É o momento de:

* Ter coragem e avançar; ousar; experimentar; enfrentar o desconhecido; desafiar o modo como as coisas são dispostas; Identificar possibilidades e fontes potenciais de apoio e engajamento (indivíduos, agentes, instituições);
* Estimar a compatibilidade das oportunidades que começam a ganhar forma com a cultura local; o grau de complexidade de cada possibilidade identificada; infraestrutura e know-how necessários a curto e médio prazos; investimentos em tempo;

desafios implícitos; retornos potenciais para os diferentes agentes interessados e como se daria o acesso a esses retornos;

*Ponderar sobre a capacidade de realização dos agentes e possibilidades de ajuda externa (de indivíduos, instituições e outros agentes);

* Estimar externalidades que se deve prevenir e

* Começar a delinear uma proposta de valor para projeto.

Em comunidade, apesar da infiltração histórica de uma mentalidade e linguagem próprias dos negócios (afinal, as pessoas trabalham e aprendem a seguir modelos, métodos e processos e a adotar o modelo mental dominante nas organizações, que acabam infiltrando nas famílias e essas no corpo social) — não se pode esperar um senso de organização e planejamento como o que existe nas empresas. Isso não significa que a liderança do fluxo de ação deva estar com quem tenha esses conhecimentos e habilidades; na medida do possível e da vontade das pessoas, a liderança ao longo do fluxo deve ser organicamente compartilhada.

Inventar um método de atuar a partir das capacidades das pessoas e aprender a fazer coletivamente de um jeito que reflita a história e a cultura local são inerentes à proposta da construção compartilhada de valor.

Movimento III: Orçamento e alocações

Qual é o tempo de dedicação e quais são os investimentos e recursos necessários para dar conta das nossas escolhas até aqui? Como vamos alocar coletivamente esse tempo e obter esses investimentos e recursos? Que retornos podem ser estimados e como seriam distribuídos? Quem não está aqui e poderia estar? Com quem mais podemos contar? Quem ainda podemos convidar para participar? E para ajudar?

No processo de orçamentação há, sempre, uma questão de fundo, a da procedência dos recursos. Importa, para *aquelas* pessoas, organizações e instituições de onde vêm os recursos? Mais uma vez a expressão cínica e oportunista de que *não há almoço grátis* pode mostrar suas virtudes, nos auxiliando a separar o trigo do joio – e a decisão do que será ou não aceito pertencerá ao coletivo. No entanto, ela poderá

ser modificada no futuro, como as demais decisões que pertencem a um certo tempo e etapa de amadurecimento coletivo da proposta.

Do ponto de vista processual, é importante que o orçamento seja participativo – o que inclui considerar o coletivo, independentemente de se as pessoas se sentem ou não à vontade com números. Aprender sobre participação e construir junto, inclusive as ferramentas de trabalho, são responsabilidades inerentes à ação, embora nada jamais deva ser impositivo. Breves e simples educacionais sobre os fundamentos de orçamentação, com o cuidado de se basearem no contexto local, podem ajudar bastante no engajamento e na participação ativa das pessoas do coletivo – além de gerarem, eventualmente, outros benefícios para os indivíduos.

Um cuidado imprescindível: na medida do possível, deve-se mapear – de modo a dar visibilidade e valorizar o trabalho invisível (economia do reconhecimento, do cuidado e do fortalecimento do ator). Sempre são muitas pessoas dando suporte, incentivando, alertando e trabalhando sem remuneração para que iniciativas como essa possam ganhar vida pelas mãos dos agentes envolvidos.

Da mesma forma, na medida do possível, deve-se evitar o uso de modelos: o modelo do orçamento deve refletir a cultura local, refletindo também a capacidade das pessoas de lidar com os aspectos econômico-financeiros das iniciativas que se propõem a integrar. Aportes de novas facilidades são, claro, bem-vindos – sem violência. Isso se dá melhor quando todos – ou grande parte do coletivo aprendem juntos e ganham condições de se expressar a partir do novo conhecimento. Atualmente, um conhecimento que tem se mostrado imprescindível nas comunidades é o uso de sistemas de suporte e aplicativos, que implica em se aprender novas linguagens, o que também pode gerar efeitos colaterais positivos para os indivíduos.

Movimento IV: Escolhas, inclusões, ações compartilhadas, desdobramentos e continuidades

Havendo um motivo prévio ou um motivo emergente para o engajamento dos atores na criação compartilhada de valor, é importante

que as possibilidades sejam examinadas aberta e cuidadosamente, *em liberdade*; e, eventualmente, reformuladas em relação a como se apresentaram inicialmente. Um momento muito sensível: qualquer sinal de manipulação ou de venda insistente de uma ideia pode despertar desconfiança – e confiança, neste processo, é um recurso estratégico capaz de definir um caminho com possibilidades de continuidade ou uma atrofia em que os resultados "morrem" naturalmente, tornando-se episódicos; será lembrado, talvez, como algo que não deu certo, impedindo novas iniciativas. Na conversa dos atores, as possibilidades surgidas ganharão forma e assumirão a consistência própria da diversidade, dos interesses ali representados e dos impactos esperados. Como já mencionado, não se pode esperar por uniformidades e por convergências fáceis. Cuidar das possibilidades – eventualmente retomando conversas anteriores é, então, o primeiro estágio deste movimento IV.

Associado às possibilidades há um campo de forças, refletindo, em última instância, a energia que precisará ser dispendida para o alcance dos objetivos em comum que forem estabelecidos. Um olhar para o campo de forças pode descartar como irrealizáveis algumas possibilidades aventadas. Como, de resto, em todo o processo, na construção desse campo deve-se fazer uma opção pela simplicidade: forças impulsionadoras, forças imobilizadoras e forças que podem ser transformadas em forças favoráveis. Estabelecer o campo de forças é o segundo estágio do movimento.

Um procedimento que facilita muito a tomada de decisão de quais serão as possibilidades com potencial de se tornarem objetivos em comum é a visualização futura de cada possibilidade se forem potencializadas as forças impulsionadoras e "removidas" as forças que precisam ser transformadas. A imaginação de cenas futuras sem restrições é o terceiro estágio do movimento IV. Ousadia e coragem para visualizar o futuro são atributos inerentes a este movimento.

Neste momento da evolução do processo de criação compartilhada de valor os agentes já terão construído um senso de pertencimento e um engajamento que é fruto das perspectivas que estão surgindo, das combinações de cooperação construídas e do desenvolvimento do sentimento da confiança no projeto e nos participantes. Os representantes de organismos sociais (empresas,

organizações da sociedade civil, poder público e instituições de modo geral) devem estabelecer processos de comunicação abertos e transparentes com quem não está participando diretamente da ação, porém tem participação indireta e poder de influência *(stakeholders).*

Com as referências disponíveis, talvez seja o momento de fazer uma pré-seleção de possibilidades que devam seguir adiante. Cada possibilidade deve então ser avaliada não apenas sob a perspectiva de seus retornos para a comunidade e os interesses dos diferentes agentes, mas, também, de seu potencial de "embutir" protocolos econômico-socio-ambientais e ODS's – e de fazerem sentido no conjunto de iniciativas ESG das empresas. Essa pré-seleção de possibilidades é o quarto estágio do movimento.

Agora se caminha, então, para a(s) possibilidade(s) que será(ão) enunciadas como objetivos em comum *daqueles agentes naquele momento e naquela localidade*. Essa é a amplitude da legitimidade construída. Outros agentes em outro momento e em outra localidade decerto chegarão a possibilidades diferentes. Uma ferramenta que se mostra bastante útil para seguir adiante e chegar ao que as pessoas querem fazer juntas é determinar as implicações para cada escolha possível: energia necessária, retornos, impactos, externalidades negativas potenciais, desdobramentos e capacidade de sustentação – dentre outras possíveis. Determinar as implicações das possibilidades sobre a mesa e decidir o que deve continuar é o quinto estágio do movimento IV.

Decidido o que se quer fazer, ajuda muito na visualização e no acompanhamento, por todos, da evolução dos trabalhos a construção de uma maquete – que poderá ser física ou simplesmente um desenho. De todo modo, precisará ser uma maquete feita com cuidado e carinho; afinal, representa um sonho que se quer alcançar e se constitui em um marco do trabalho coletivo, que passa agora a uma fase de implementação.

Fechando a nossa conversa

Uma vez que sobre os ODS e ESG há referências abundantes para consulta, há sempre uma pergunta sobre os protocolos como são

estabelecidos e o que abordam. Costumo construir local e coletivamente protocolos que tratam dos seguintes temas:

* Proteção da biodiversidade, conservação ambiental, mudanças climáticas e processamento do lixo;
* Estabelecimento de salvaguardas para povos e comunidades tradicionais e pessoas com entendimentos, ritmos e movimentos especiais por meio da educação e da influência na formulação e aperfeiçoamento de políticas públicas;
* Ampliação da capacidade energética (geração e distribuição) e preservação dos recursos hídricos;
* Segurança alimentar: aspectos culturais e de acesso (físico, temporal e econômico) a alimentos produzidos com cuidados e condições adequadas de higiene e normas de proteção à saúde;
* Enfrentamento das desigualdades; geração de ocupação significativa e renda compatível; valorização do trabalho invisível; interrupção dos ciclos de violência e pobreza cultural, econômica e de segregação; enfrentamento de preconceitos e discriminação de qualquer natureza.

Cada tema é conversado com certa profundidade a nível local, de modo que seja compreendido historicamente em sua amplitude, implicações e desdobramentos. *Grosso modo*, para que possa ser conversado nos termos daquela localidade e, na medida em que se especificados no coletivo e legitimados gradativamente no decorrer do fluxo de ação. Eles abordam os seguintes assuntos:

* Construção de infraestrutura e sedimentação cultural: a comunidade como uma unidade com identidade; sentido de pertencimento;
* Recursos: obtenção, organização, ampliação e utilização;
* Conexões entre ação local, ODS's, estratégias organizacionais de ESG e ação global;
* Sentido de complementaridade e cultura de cooperação e criação compartilhada de valor;
* Interesses e objetivos econômicos de curto prazo; visões a médio prazo; visões compartilhadas;
* Objetivos de prosperidade social: comunidade, organizações, agentes;

* Objetivos de desenvolvimento humano: instrumentais e aqueles relacionados à ampliação da visão de mundo, à arte e à espiritualidade.

Efeitos colaterais da criação compartilhada de valor

Como se sabe, uma ação coletiva gera aprendizagens importantes, que permitem a *autopoiesis* do grupo (coletivo) como organismo vivo. A criação compartilhada de valor tem, nesse sentido, seus efeitos colaterais:

* A introdução da crítica como elemento essencial da ação humana – de modo a que se abrigue eticamente no mundo;
* Experimentação da possibilidade real de construção coletiva do que faz sentido para todos — de um jeito que se abriga no mundo;
* Uma aprendizagem de equidade e cooperação;
* Expressão da responsabilidade e preservação de valores – sendo quem se é em meio à diversidade;
* A experimentação do outro como sujeito com direitos;
* Atuar no mundo em relações horizontais – com a função de liderança organicamente compartilhada;
* A obtenção de reconhecimento a partir da consciência da relevância e da qualidade da contribuição.

À medida em que se for avançando na realização de iniciativas de criação compartilhada, independente de sua amplitude, vai se tornando possível um olhar mais aprofundado sobre luzes e sombras dessa proposta e de sua contribuição na construção do mundo que se quer, no mundo que se tem.

Referências bibliográficas

HART, Oliver; ZINGALES, Luigi. *Should a Company Pursue Shareholder Value?* out. 2016. Disponível em: < https://www8.gsb.columbia.edu/leadership/sites/leadership/files/Zingales-Hart—Share_value.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

MATURAMA, H. Reality: The Search for objectivity or the quest for a compelling argument. In: *The Irish Journal of Psychology.* Santiago, Chile: University of Chile, 9, 1, pp. 25-82, 1988.

MAYER, Colin; STRINE, Leo E.; WINTER, Jaap. *The Purpose of Business is to Solve Problems of Society, Not to Cause Them*. Chicago University. 9 out. 2020. Disponível em: <https://promarket.org/2020/10/09/purpose-business-solve-problems-society-not-cause-them-friedman/>. Acesso em: dez. 2020.

PORTER, Michael E.; KRAMER, Mark R. *Creating Shared Value***.** HBR, january / February, 2011. Disponível em: <https://hbr.org/2011/01/the-big-idea-creating-shared-value>. Acesso em: dez. 2020.

PORTER, Michael E.; KRAMER, Mark R.; HERMAN, Kerry; MCARA, Sarah. *Nestle's Creating Shared Value Strategy. 2016*. Disponível em: < https://store.hbr.org/product/nestle-s-creating-shared-value-strategy/716422>. Acesso em: dez. 2020.

APOIO

INSTITUTO
MAHLE